

Rapport

Mellom individuell og kollektiv praksis

Evaluering av "Prosjekt lokale
arbeidstidsavtaler" i Nord-Trøndelag

Eirik J. Irgens

Høgskolen i Nord-Trøndelag
Rapport nr 62

Steinkjer 2009



Mellom individuell og kollektiv praksis

Evaluering av “Prosjekt lokale arbeidstidsavtaler” i Nord-Trøndelag

Eirik J. Irgens

Rapport fra et samarbeid mellom KS Nord-Trøndelag,
Utdanningsforbundet i Nord-Trøndelag og Høgskolen i Nord-Trøndelag



Høgskolen i Nord-Trøndelag
Rapport nr 62
Avdeling for lærerutdanning
ISBN 978-82-7456-583-8
ISSN 1504-7172
Steinkjer 2009



Høgskolen i Nord-Trøndelag utgir følgende publikasjonsserier: Rapport, Utredning, Arbeidsnotat og Kompendium

HiNT-Rapport forbeholdes publisering av forskningsarbeider som utgår fra HiNTs fagmiljøer. Rapportene skal fagfellevalueres på faglig og formelt grunnlag før publisering.

Se: http://www.hint.no/hint/fagportal/bibliotek/hint_publicasjoner

Rettighetshaver
Høgskolen i Nord-Trøndelag

Tilgjengelighet
Åpen

Publiseringstype
Digitalt dokument (pdf)

Redaksjon
Hovedbibliotekar

Kvalitetssikret av
Knut Grendstad (intern)
Roy Asle Andreassen, Høgskulen i Volda (ekstern)

Nøkkelord: skoleutvikling, samarbeid, skoleledelse, evaluering

Key words

Opplysninger om publikasjonsserien fås ved henvendelse HiNT:
Biblioteket Steinkjer, Serviceboks 2501, 7729 Steinkjer, tlf. 74 11 20 65 eller epost:
bibste@hint.no eller hovedbibliotekar@hint.no

Innholdsfortegnelse

Figurliste	3
Tabelliste	4
Sammendrag	5
Kort om den sentrale avtalen	6
Avtalens egenart	7
Kort om utgangspunktet i Nord-Trøndelag	8
Mandat	9
Om valg av evalueringsform	9
Om responsiv evaluering	10
Styrke og svakheter ved responsiv evaluering	11
Kvalitetssikring av data	12
Intervjuer og evalueringsspørsmål	13
Metode for analyse og framstilling av data	14
Resultater av intervjuene	15
Avtalens to fokusområder	15
Formalfokus	17
Drift versus utvikling	18
Nytten av kartlegging	20
Kompetanse i å drive lokalt utviklingsarbeid	22
Utmattelse og negative assosiasjoner	23
Ledelse og tilrettelegging	25
Om etos, normer og bruk av klasselærerteamet	27
Binding av arbeidstid	28
Tilspissing og fronter	30
Maktbalanse	32
Samarbeidet mellom tillitsvalgt og skoleleder	33
Den sentrale avtalens legitimitet	34
De gode erfaringer	36
Oppsummering av intervjuene	37
Perspektivering og drøfting av de viktigste funnene	38
Analyse av spenningsforhold	38
Spenningsforholdet mellom drift og utvikling	40
Det legitime vs. det ikke legitime	41

Individuell praksis vs. kollektiv praksis	45
Fallgruver på veien	49
1: Marionetteskolen	49
2: Stilltiende maktbalanse	50
3: Kollektiv kollektivism	51
4: Kollektiv individualisme	52
Noen tips og anbefalinger	52
Å etablere rom for arbeid.....	53
Å se årsakssammenhenger	54
Å synliggjøre bruk av tid	56
Å sikre rom for kollektiv utvikling.....	57
Å avklare hvor.....	59
Å avklare hva	60
Å utvikle kollektiv kompetanse	61
Kortfattede generelle anbefalinger	62
Etabler permanent fellestiltak mellom partene for utvikling av skolesektoren	63
Skolekunnskap sterkere inn i lærerutdanningen	63
Kanaliser flere midler til kollektive tiltak på skolenivå	64
Viderefør avtalen med forsterket utviklingsfokus.....	64
Ressurser	65
Vedlegg: Gruppesvar fra konferanse 17.02.2009 Rica hell Stjørdal	65
REFERANSER	65

Figurliste

Figur 1: Prosess for responsiv evaluering	11
Figur 2: Stilltiende maktbalanse	51
Figur 3: Et "utviklingshjul" for en skole i utvikling	53
Figur 4: Viktigheten av å se sammenhenger	55
Figur 5: "Speilegget"	56
Figur 6: Vanlig strategi - kollektiv tid blir "gjenstående tid"	57
Figur 7: Alternativ strategi - kollektiv forpliktelse før individuell tid?	58

Figur 8: Å skape balanse mellom daglig drift og utvikling?.....	58
Figur 9: Kollektiv praksis på ulike nivå.....	59
Figur 10: Skjema for klassifisering av individuelle og kollektive oppgaver	60
Figur 11: Områder som krever og som ikke krever enighet	61
Figur 12: Når samarbeid blir energitappende.....	62

Tabelliste

Tabell 1: Arbeidstidsavtalens to poler	16
Tabell 2: Spenningsforhold som prosjektet utfordrer	39
Tabell 3: Forholdet mellom drift og utvikling	40
Tabell 4 Det legale og det legitime	43

Sammendrag

Denne rapporten er et resultat av en evaluering av "Prosjekt lokale arbeidstidsavtaler i Nord-Trøndelag". Prosjektet ble satt i gang i desember 2006 og skal avsluttes høsten 2009. Initiativet kom fra KS og Utdanningsforbundet Nord-Trøndelag, som også i samarbeid ledet prosjektet. Seks skoler, tre kommuner og en fylkeskommune var med. Hensikten var å etablere et nettverkssamarbeid som skulle gjøre det lettere å innføre lokale arbeidstidsavtaler i skolene.

Denne evalueringen er responsiv, dvs. at den har vært en prosessevaluering som svar på forventninger fra oppdragsgiver. I skrivende stund er prosjektperioden ennå ikke over. Ønsket har vært å få frem nyttig kunnskap som kunne bidra til læring under veis. I tillegg til denne rapporten er det derfor gitt tilbakemeldinger i tre prosjektmøter samt i en større konferanse.

Den viktigste datainnsamlingsmetode har vært intervjuer med skoleledere og arbeidsplassstillitsvalgte. Det har også vært foretatt dokumentgjennomgang og gjennomgang av svar på individuelle oppgaver og gruppeoppgaver på samlinger. I alt 6 ledere og 5 tillitsvalgte fra 2 videregående og 4 grunnskoler har vært intervjuet.

Undersøkelsen har ført til en rekke funn. Hovedfunnet er at de tekniske og formelle sidene av avtalen har fått det meste av oppmerksomheten i skolene, med det resultat at de lokale avtalene har blitt mer drifts- enn utviklingsorientert. I skolene kom det fram et ønske om nå å bruke avtalen mer aktivt til utvikling av skolen.

Utfordringene skolene har stått overfor blir presentert tematisk. Deretter blir de drøftet ved hjelp av tre spenningsforhold: Forholdet mellom drift og utvikling, mellom det legitime og det ikke legitime, samt forholdet mellom individuell og kollektiv praksis. Det blir advart mot noen fallgruver i det videre arbeidet i skolene, og det blir gitt en rekke anbefalinger og tips til hva skolene selv kan gjøre. Avslutningsvis blir det gitt fire anbefalinger til beslutningsnivåene over skolene: (1) Etabler permanent fellestiltak mellom partene for utvikling av skolesektoren, (2) Arbeid for å få skolekunnskap sterkere inn i lærerutdanningen, (3) Kanalisér flere midler til kollektive tiltak på skolenivå. Den viktigste anbefaling er (4) at arbeidstidsavtalen videreføres, med enda større vekt på lokal skole- og kvalitetsutvikling. Disse anbefalingene blir nærmere begrunnet i rapportens siste del.

Levanger juni 2009

Eirik J. Irgens

Kort om den sentrale avtalen

I forbindelse med tariffoppgjøret 2006 ble det inngått en særavtale SFS 2213 for undervisningsstillingene i grunnskolen, videregående opplæring og voksenopplæring.

Avtalen var hjemlet i HA del A § 4-3 med virkning for perioden 1.8.2006 til 31.12.2009 og var en ny avtale om arbeidstid. Uenighet i forbindelse med reforhandling av avtalen kunne så bringes inn i Hovedtariffoppgjøret pr 1.5. 2010.

Ett av de nye aspekter ved avtalen var at det skulle inngås lokale arbeidstidsavtaler i alle kommuner og fylkeskommuner i løpet av det påfølgende skoleår. De lokale avtalene skulle iverksettes senest 1. 8.2007.

Arbeidstidsbestemmelser på den enkelte skole ble dermed gjort til et lokalt ansvar.

Den sentrale særavtalen spesifiserer overordnede intensjoner og prosesser som skal være førende for etablering av de lokale avtalene. Særavtalen slår fast at den har to overordnede mål som blir satt i sammenheng: Den skal bidra til "størst mulig profesjonalitet i lærernes yrkesutøvelse", noe som skal føre til at "opplæringstilbudet til elevene blir best mulig".

Det slås videre fast at:

- Det skal legges til rette for varierte arbeidsformer og til at arbeidstiden kan nyttes best mulig i forhold til organiseringen av arbeidet på den enkelte skole.
- Den enkelte lærer skal sikres tilstrekkelig og rimelig tid til de oppgaver som følger "direkte eller indirekte av undervisningsoppgavene".
- I tillegg til direkte undervisning består lærernes arbeidstid også av "annen tid sammen med elevene, kollegialt samarbeid, individuelt arbeid, kompetanseutvikling og samarbeid med foresatte og instanser utenfor skolen".
- Forholdet mellom tid til undervisning og tid til andre oppgaver skal kunne vurderes ut fra byrdefullhet knyttet til undervisningen.
- Avtalen skal ikke medføre redusert ressursbruk i skolen.

Avtalens egenart

Den nye arbeidstidsavtalen ble presentert av partene som en *utviklingsavtale* som skulle forplikte partene til å finne gode lokale løsninger.¹ Med virkning fra 1. august 2007 skulle det inngås lokale arbeidstidsavtaler for skoleverket i alle kommuner og fylkeskommuner, og disse avtalene skulle ta utgangspunkt i fastsatte utviklingsmål.

I følge den sentrale avtalen skulle kommunen/fylkeskommunen og arbeidstakerorganisasjonene drøfte og søke å komme fram til omforente utviklingsmål for skolen "før arbeidet med den lokale avtalen starter". Tilsvarende gjaldt prosesser for å nå målene, samt hvilke konkrete tiltak som skulle iverksettes for å realisere målene.

Prosessene gjaldt også for den enkelte skole. Avtalen sa spesifikt at "Kommunale /fylkeskommunale avtaler om arbeidstid inngås etter en prosess som skal involvere undervisningspersonalet ved den enkelte skole".

Arbeidstidsavtalen hadde med den sentrale avtalen som et "sikkerhetsnett" og som et utgangspunkt som partene kunne kopiere eller bruke deler av, hvis de ikke ville utvikle lokale avtaler selv. Det ble også åpnet for at avtaler kunne ha virking for flere skoler, for hele kommunen eller fylkeskommunen, eller kun for en del av en skole. Dette ble overlatt til de lokale aktører å avgjøre gjennom lokale prosesser eller forhandlinger.

Skolene ble med andre ord gitt stor frihet innenfor intensjonene. Den sentrale avtalen slo likevel fast at "... for alle alternativ skal avtalen fastsettes med bakgrunn i de felles utviklingsmål for skolen".

Utviklingsmål for skolen er med andre ord en forutsetning for arbeidet med avtalen.

• ¹ Se for eksempel http://www.utdanningsforbundet.no/UdfTemplates/Page_47617.aspx

Kort om utgangspunktet i Nord-Trøndelag

I Nord-Trøndelag valgte KS og Utdanningsforbundet å gå sammen om å organisere et prosjekt for interesserte skoler, referert til som "Prosjekt lokale arbeidstidsavtaler".

Samarbeidet har vært tuftet på følgende målformuleringer:

- Involvere seks ulike skoler som jevnlig skal følges opp med veiledning og støtte samt drive erfaringsutveksling gjennom samlinger.
- Få fram gode og åpne prosesser knyttet til arbeidet med utvikling av lokale arbeidstidsavtaler.
- Utvikle lokale arbeidstidsavtaler som skal være tjenlige redskaper for skoleutvikling og samtidig gi lærerne gode og forutsigbare arbeidsforhold.
- Spre erfaringer til skoler, kommuner og andre interesserte

Seks skoler, tre kommuner og en fylkeskommune deltok i dette nettverksamarbeidet. Skolene ble invitert med av KS og Utdanningsforbundet. To av skolene var videregående skoler, en var barneskoler, en var ungdomsskole, en var kombinert skole og en var fådelt.

Det ble etablert en referansegruppe bestående av rektorene eller den i ledelsen som primært arbeidet med arbeidstidsavtalene ved de deltakende skolene, den skoleansvarlige i kommunen eller den som var delegert ansvar for de lokale arbeidstidsavtalene som skolen ligger i, Utdanningsforbundets hovedtillitsvalgt for skole i kommunen/fylkeskommunen, rådgiverne fra Utdanningsforbundet og KS samt representanter fra Utdanningsforbundet Nord-Trøndelag og KS Nord-Trøndelag. En representant for Utdanningsforbundet Nord-Trøndelag og en fra KS Nord-Trøndelag ledet prosjektet

Prosjektet startet i desember 2006 og skal avsluttes høsten 2009.

Mandat

Prosjektet ønsket å knytte til seg en ekstern veileder, og undertegnede ble forespurt. Mandatet var beskrevet som en form for prosessevaluering. Det ble enighet om å gjennomføre inntil 6 skolebesøk. I disse møtene skulle det gjennomføres samtaler i intervju form med arbeidsplassstillsvalgt (ATV) og rektor eller den som på vegne av rektor var delegert myndighet til å lede arbeidet med avtalen. Det skulle også gjennomføres inntil tre møter med prosjektgruppen.

Hensikten var ikke bare å innhente data om hvordan prosjektet forløp, men også å speile tilbake foreløpige funn i form av potensielle fallgruver og muligheter som ble avdekket.

Om valg av evalueringsform

Mandatets utforming viser at oppdragsgiver var ute etter en "nyttig" evaluering som kunne få konsekvenser for prosjektets gang *før* prosjektperioden utløp. Dette må forstås i lys av at oppdragsgiverne er praktikere midt i en krevende implementeringsprosess, og etterspør handlingsorientert kunnskap.

Handlingsorientert kunnskap (actionable knowledge) definerer Argyris som *kunnskap som aktørene kan bruke til å implementere sine intensjoner effektivt* (Argyris, 2003, s.423). Valg av evalueringsform må derfor ta hensyn til hvilke framgangsmåter som gir mulighet for å frambringe kunnskap som lar seg implementere. Det kreves at evalueringsspørsmålene tar utgangspunkt i og er rettet mot den praksis og de erfaringer aktørene gjør seg i prosjektet i lys av de målsettinger og intensjoner prosjektet har, og at aktørene kan få innspill under veis i prosessen mens det ennå er tid til det.

For denne evalueringen har det fått som konsekvens at det er gjennomført en nytteorientert responsiv evalueringsprosess, som skissert i Figur 1. Den viktigste datainnhentingsmetode har vært intervjuer. I tillegg har det vært gjennomført ni møter og samlinger, alt fra prosjektmøter med rundt 30 deltakere fra de skolene som har vært med i prosjektet til to erfaringssamlinger/konferanser med opptil 150 deltakere. På

noen av disse møtene og samlingene har foreløpig funn vært lagt fram. Det vil si at en del av de intervjustater, modeller og tabeller som presenteres i denne rapporten allerede har vært lagt fram for prosjektdeltakerne. Det har også vært gjennomført med både individuelle oppgaver og gruppeoppgaver, for eksempel i form av idégenerering. Dette utgjør også et stort datagrunnlag, som ikke er inngående presentert her men som har vært nyttig for å styrke validiteten i intervjuundersøkelsen.²

Om responsiv evaluering

Robert E. Stake anbefaler en responsiv evalueringsform hvis resultatet skal være av nytte for prosjektet eller programmet som gjennomføres (Stake 2003). "Responsiv" vil si at evalueringen svarer på behov hos aktørene, den "responderer".

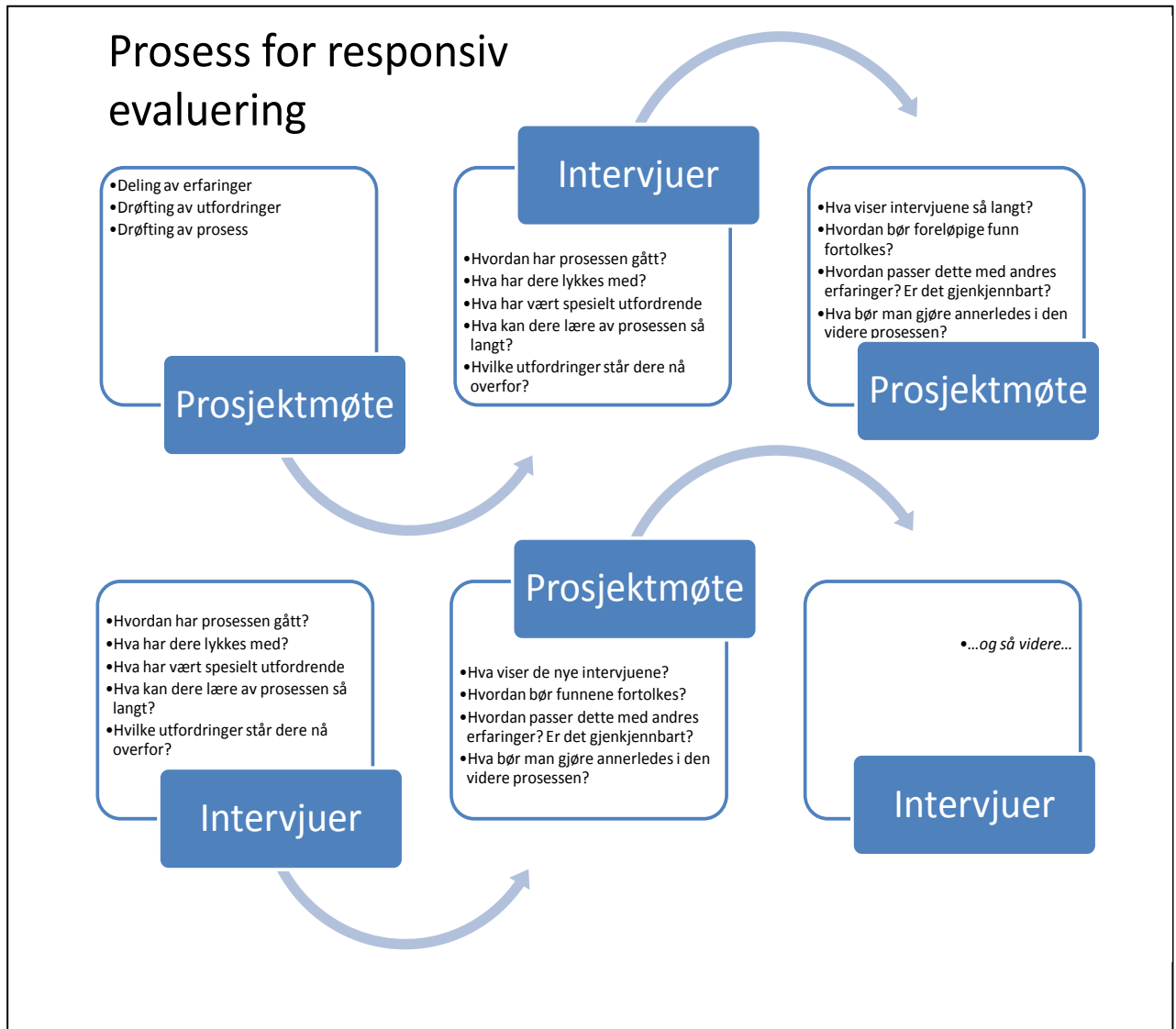
Det er fire forhold som er vektlagt for at denne evalueringen skal være både responsiv og nyttig:

- (1) Den er lagt opp i dialog med prosjektledelsen og er et svar på prosjektdeltakerne og ledelsens uttalte behov.
- (2) Den tar utgangspunkt i hva som i virkeligheten blir gjort i prosjektet, og holder dette opp mot hva som er prosjektets hensikt og mål.
- (3) Den gir rom for at ulike meninger kommer fram slik at både "seire og nederlag" i prosjektet blir vurdert fra ulike ståsteder.
- (4) Den er lagt opp slik at de funn man kommer fram til kan føre til forbedringer både i selve prosjektet (feedthrough) og når prosjektet er avsluttet (feedforward).

For å få til dette er både tillitsvalgte og ledere intervjuet, det de ga uttrykk for er holdt opp mot prosjektets uttalte mål og retningslinjer, og dette er speilet tilbake i slutten av hver intervjusamtale og lagt fram under veis som foreløpige funn i en rekke

² Som vedlegg 1 finnes resultater av ett gruppearbeid der deltakerne skulle komme fram til maksimalt 6 forslag til tiltak for å bedre utviklingssiden i forbindelse med innføring av ny arbeidstidsordning.

prosjektmøter. Dermed har evalueringen fulgt et design som forenklet er fremstilt i Figur 1.



Figur 1: Prosess for responsiv evaluering

Styrke og svakheter ved responsiv evaluering

Styrken i en responsiv metode er i følge Stecher og Davis (1987) at den er følsom for ulike synspunkter og har en god evne til å identifisere uklare eller lite fokuserte

problemområder. Dette kan være utfordringer i et prosjekt som deltakerne selv kanskje ikke er klar over. En annen styrke er i følge Stecher og Davis at en responsiv evaluator kan operere i situasjoner hvor det er motstridende meninger og bekymringer fordi han fra sitt ståsted kan gi disse et meningsfullt uttrykk. Han kan videre framskaffe aktørene informasjon som kan føre til et bedre innsyn i og forståelse av en organisasjons problemer.

Svakheten ved en responsiv metode er blant annet at det kan være en fare for at funnene blir forenklet i for stor grad motivert av et ønske om å frembringe et enkelt beslutningsgrunnlag, samt at det i praksis er umulig å få fram alle mulige synspunkter. En begrensning ligger også i at kvalitativ metode er den vanligste metode (Stecher og Davis, 1987 s. 37). Det begrenser undersøkelsesområdet til et mindre utvalg, i dette tilfellet til 6 skoler og 11 informanter, og dataene blir ikke framstilt som målbare størrelser ved hjelp av tall, slik en kvantitativ spørreundersøkelse kunne fått fram. I stedet handler "Kvalitative metoder handler om å karakterisere", som Repstad formulerer det: "Selve ordet kvalitativ viser til kvalitetene, det vil si egenskapene eller karaktertrekkene ved fenomener." (Repstad 1987 s.10).

En annen svakhet ved responsiv evaluering som baserer seg på kvalitativ metode er avhengigheten av den som er evaluator. Kvaliteten i undersøkelsen blir langt på vei bestemt av evaluatorens ferdigheter, kompetanse og systematikk heller enn av det evalueringsinstrument som benyttes (som for eksempel et spørreskjema), "... fordi evaluatoren er instrumentet" (Patton, 1986 s. 223)

Kvalitetssikring av data

I motesetning til en summativ sluttevaluering som ofte får funksjon av *feedback* og en retrospektiv stadfestelse av om målene er nådd eller ikke, så ønsket prosjektledelsen å få speilet tilbake funn under veis i prosjektet, funn som kunne føre til korrigering av kursen under veis (*feedthrough*), og som også kunne få konsekvenser for framtidige valg (*feedforward*) – altså en mer formativ evaluering.

Dette gjorde at en responsiv modell ble valgt. Siden evalueringen skjedde mens prosjektet var i gang, ga modellen god anledning til å kvalitetssikre dataene og unngå de potensielle svakhetene en slik evalueringsmetode kan føre til.

For eksempel ble foreløpige funn og mulige fortolkninger av disse lagt fram på flere prosjektmøter og en større konferanse under veis. Deltakerne fikk da for det første mulighet til å korrigere eventuelle misforståelser eller mistolkninger foretatt av den eksterne evaluator, og for det andre fikk ledere og tillitsvalgte fra andre skoler mulighet til å vurdere om de spesifikke funn fra enkeltskoler var gjenkjennbare også i egne skoler. Dette er en "deltakerkontroll" (member check; Swanborn 1996; Bryman, 1988) som styrker undersøkelsens validitet. Siden det ble gjennomført flere møter underveis, også møter der det var deltakere fra skoler som ikke var med i undersøkelsen, ble dette en god kvalitetssikring. Informantene fikk også tilsendt analysen av intervjuene for gjennomlesing og eventuelle korrigeringer.

Denne kvalitetssikringen viste (1) at hovedfunnene avspeiler den virkelighet som de deltakende skoler selv mener de har opplevd i sine forsøk på å implementere lokale avtaler, og (2) at de utfordringer som rapporten påpeker gjenkjennes også i skoler som ikke har vært med i undersøkelsen. Dermed kan undersøkelsen sies å ha verdi også for andre skoler, den er generaliserbar.³

Intervjuer og evalueringsspørsmål

Den viktigste metode for innhenting av data har vært kvalitative intervjuer. I tillegg har det på noen av samlingene vært gjennomført gruppearbeid. Videre er dokumenter gjennomgått (møtetreferater, avtaletekster, annet materiell).

Det ble gjennomført intervjuer med seks ledere og fem tillitsvalgte fra i alt seks virksomheter:

³ At en undersøkelses resultater gjenkjennes og lar seg sammenligne i andre kontekster er hva Stake (1995) kaller *naturalistisk generalisering*. Det er en forutsetning for at resultater kan få konsekvenser ut over de steder hvor undersøkelsen er gjennomført.

- Videregående skoler: 2
- Ungdomsskoler: 1
- Barneskoler: 3

Arbeidsplassstillitsvalgt og rektor (eller den av skoleledelsen som arbeidet med prosjektet) ble intervjuet samtidig. I ett tilfelle ble bare rektor intervjuet pga. sykdomsfravær.

Intervjuene ble gjennomført som samtaler med en økende grad av struktur. Samtalen åpnet med at bakgrunnen for evalueringen samt den sentrale avtalen kort ble repetert. Deretter ble informantene bedt om å foretelle hvordan arbeidet med avtalen hadde forløpt på egen skole, med vekt på (1) hva de selv mente de hadde lyktes med, og (2) hva de hadde opplevd som særlig utfordrende. Det ble etter hvert stilt oppfølgingsspørsmål, og mot slutten av samtalen ble informantene bedt om å tenke høyt rundt hva de mente de hadde lært av prosessen og hva de eventuelt ville gjøre annerledes i egen skole i det videre arbeidet med ny arbeidstidsavtale. Intervjuene endte dermed som en lærende samtale, der evaluator og informanter diskuterte fallgruver og muligheter i videre arbeid.

Et typisk intervju varte nærmere to timer, og ble tatt opp på bånd. Alle intervjuene ble transkriberte.

Metode for analyse og framstilling av data

Som en nytteorientert og responsiv evaluering har det vært viktig å få fram (1) forhold som kan beskrive de utfordringer skolene har stått overfor og (2) kunnskap som kan brukes til å forbedre praksis. Hovedspørsmålet har vært hvilke erfaringer skolenes ledere og tillitsvalgte har fra arbeidet med å innføre og ta i bruk den nye arbeidstidsavtalen.

Med dette for øye har analysen av intervjudataene vært styrt av å finne temaer i intervjuene som er "talende" og relevante i et utviklingsperspektiv. En del temaer kom tidlig til uttrykk i prosjektmøter og i intervjuer, slik som problematisering rundt nytten av kartlegging, tidsbruk, binding av arbeidstid og den sentrale avtalens legitimitet. Andre temaer lot seg lese ut av den sentrale avtalen, slik som for eksempel avtalens to fokusområder. Noen temaer ble også utviklet analytisk, dvs. som et resultat av en nærmere fortolkning av intervjuene. Eksempler på det er utmattelse og negative assosiasjoner, tilspissing og fronter, formalfokus, drift versus utvikling, utviklingskompetanse, ledelse og tilrettelegging, samarbeidet mellom tillitsvalgt og skoleleder samt maktforholdet mellom ledelse og lærere.

Resultater av intervjuene

I det følgende er det foretatt en analyse på tvers av intervjuene som følger en tematisk kategorisering. Her er det hentet illustrerende utdrag fra intervjuene som så er kort drøftet. Deretter oppsummeres hovedfunnene, som så drøftes mer inngående ved hjelp av tre "spenningsforhold": Drift vs. utvikling, det legitime vs. det ikke legitime, og individuell vs. kollektiv praksis. Disse spenningsforholdene blir så satt i perspektiv ved hjelp av relevant teori. De teoretiske perspektivene er valgt ut fra et nytteperspektiv og antatt relevans. Avslutningsvis advares det mot noen fallgruver før det gis noen anbefalinger for det videre arbeidet med arbeidstidsavtaler.

Avtalens to fokusområder

I intervjuene ble leder og ATV (arbeidsplassstillitsvalgt) bedt om å fortelle om sine erfaringer med de lokale prosessene. Det kom klart fram i samtlige intervjuer at prosjektet hadde to fokusområder som konkurrerte om oppmerksomhet: På den ene siden prosjektets *formelle sider*; dvs. utvikling av, eller lokal tilpasning av selve avtalen og dens tekst, samt tilhørende arbeid med å kartlegge lærernes bruk av tid på forskjellige oppgaver. På den annen side *utviklingssiden* av prosjektet; det å formulere og

etablere utviklingsmål for den enkelte skole, prosessene for å få medvirkning, tilslutning og ens forståelse av målsettingene, samt arbeidet med skoleutvikling rettet inn mot å realisere målsettingene.

Som en leder sa det:

Det er jo det at det har to sider minst, den ene er det tekniske og juridiske formelle kan vi si, med og få til oversikt og få til tekniske innføringer på plass. Det andre er det her med "so what"; å gi det her et innhold for å jobbe mot utviklingsmål og så videre. Mange av skolene jobber mest på det formelle som har tatt mye tid få på plass.

Det kommer til uttrykk som en konflikt mellom to oppgaveområder. Metaforisk kan det beskrives som to ulike poler med ulik tiltrekningskraft, med den formelle siden som den mest framtrædende. De to polene kan framstilles stikkordsmessig som i Tabell 1.

Arbeidstidsavtalen i den enkelte skole	
Arbeidstidsavtalen som regulativt element	Arbeidstidsavtalen som utviklingselement
Forhandle prinsipper og løsninger lokalt Formulere avtaletekst Kartlegge arbeidsoppgaver / spesifisere tidsbruken	Avklare hvordan utviklingsarbeidet skal skje Samarbeide om å formulere nye utviklingsmål samt utnytte avtalen til å arbeide med eksisterende mål Arbeide med å realisere skolens utviklingsmål

Tabell 1: Arbeidstidsavtalens to poler

At det som lederen over refererer til som "det formelle" har tatt mye tid er det lite tvil om. En tillitsvalgt sa:

Hvis en talte antall hoder som satt i møter i antall timer, så tror jeg det ble en kostbar avtale å få gjennomført.

Sitatet illustrerer en klar opplevelse fra samtlige intervjuer: Arbeidet har krevd mye tid, og det meste av tiden har gått med til avtalens formelle sider.

Formalfokus

Det har altså gått med mye tid i de fleste skoler til å utvikle avtaler på skolenivå eller å tilpasse avtaler som er utviklet på kommunenivå. Det er ulike oppfatninger av om det har vært verd tidsbruken. En tillitsvalgt sa det slik:

Rent personlig, uten noen fagforening og det hele, så har jeg sittet med den følelsen av at det går veldig mye tid til jobbingen med en utviklingsavtale og det vi endte opp med var jo stort sett den avtalen som lå der fra før.

Dette synet blir imidlertid imøtegått av en tillitsvalgt fra en annen skole, som konkluderte slik:

Jeg er glad for at vi har det tekniske på plass. Og jeg ser ingen grunn til at vi skal sitte og finne opp enda mer oppfunnet krutt. Vi har jo nå mye muligheter til å fokusere på våre spesielle mål.

Denne tillitsvalgte ønsket nå at fokus skulle rettes mot utviklingsarbeid. Det er en utbredt oppfatning blant de som er intervjuet at det som blir referert til som det formelle og tekniske har tatt svært mye tid. Som det fremkommer av sitatene fra de to tillitsvalgte, er det imidlertid uenighet om hvorvidt det har vært en nødvendig prosess. I de fleste tilfellene kommer det fram at formalfokuset har tatt energi og oppmerksomhet vekk fra utviklingssiden. Men som sist siterte tillitsvalgt påpeker, så er rammeverket ("det tekniske") på plass og dermed er det ikke behov for "å finne opp mer krutt". Betingelsene for å fokusere på utviklingsmål er nå til stede, som den tillitsvalgte fremhever. Nå er det tid for å bruke avtalen aktivt.

Det er likevel verdt å minne om at forutsetningen i den sentrale avtalen var at man skulle enes om lokale utviklingsmål *før* prosessen med å formalisere lokale avtaler startet. I de fleste tilfellene har dette aspektet kommet i skyggen av de mer formelle sidene av prosessen. I noen tilfeller har det ikke vært utviklet mål i det hele tatt, i andre har målene blitt "glemt" i arbeidet med å få på plass formelle avtaler.

I en kommune ble det utarbeidet en avtaletekst på kommunenivå som så ble tilpasset i den enkelte skole. Dette avlastet skolene noe. Det betydde imidlertid ikke at skolene kunne gå rett på bruken av avtalen. Det måtte uansett brukes tid for å tolke og tilpasse avtalen i den enkelte skole, noe som også la beslag på møtetid. I tillegg brukte noen skoler mye tid på å kartlegge lærernes arbeidsoppgaver og spesifisere tidsbruken. Selv om skolene ga uttrykk for at det var en fordel med en kommunal utformet avtaletekst, var det likevel ikke mulig å unngå at tekniske og formelle sider tok tid. Det er videre et uavklart spørsmål om skolene i den aktuelle kommunen måtte bruke mer tid på å skape lokal tilhørighet til avtalen, siden den i stor grad var utformet på et nivå over dem selv.

Sett fra ståstedet til en rektor i en annen kommune ble det imidlertid oppfattet som et godt alternativ at avtaletekst ble formulert på skoleeiernivå. Hun sa det slik:

Jeg syntes avtalen så tiltalende ut. Slik jeg så det var det de samme mulighetene, de samme byrdene eller pliktene til alle lærerne om du jobbet på den ene eller andre skolen i kommunen. I vår kommune så er det ikke slik, den enkelte skole har utviklet en egen avtale. Vi har ikke noe sentralt ledd i kommunen som kan være med å styre dette her.

Drift versus utvikling

Det bilde som flere av skolene tegner viser at driftsoppgaver lett forskyver utviklingsoppgaver. Dette er et problem selv der det formelle er kommet på plass og skolen har fått en lokal avtale som de er fornøyd med. En rektor sa det slik:

Vi er helt klart ikke gode nok til å legge utviklingsmålene inn i plantiden. Vår aktivitetsplan tusler og går, og så kommer neste uke, med brannslukking osv.

En forutsetning for forsøket med lokale arbeidstidsavtaler var at de skulle knyttes til utviklingsmål. Dette synes å ha kommet bort i flere skoler. Enten har ikke disse skolene etablert utviklingsmål før de startet med å formalisere avtaler, eller så har utviklingsmålene blitt fortrenget av arbeidet med å formulere eller tilpasse de mer driftsmessige og formelle sidene av lokal avtaletekster. En leder formulerte det på denne måten:

Vi utviklet en verdiplattform. Vi hadde egentlig en grei prosess. Verdifull og, den er fremdeles verdifull, men den har sklidd ned i snøen, blitt litt usynlig, lagt ned i skuffen.

En annen leder sa det slik:

Det ble jo sagt at utviklingsmålene skulle gjenspeile seg i den enkeltes arbeidsplan. Der tror jeg heller ikke vi har vært flink nok til å plukke ut at det målet der skal dere tre jobbe med og dere har tre måneder på dere til å legge fram hvor langt dere har kommet for nå må vi legge en plan. Føler kanskje at det er veldig mange diffuse mål, så stoler vi på at de andre gjør noe og så flyter det bort, i stedet for at vi sier at "dette er mitt ansvar". Så jeg mener at det burde ha vært mye mer konkret. Vi burde laget noen små team med ansvar for å jobbe med enkelte mål, for så å legge det fram for et felles kollegium.

På spørsmål om hva som hindret skolen i å gjøre dette, svarte rektor:

Vi har mulighet innenfor arbeidstidsavtalen, men jeg har kvidd meg for å bruke av forberedelsestiden.

I denne som i flere andre skoler hadde lærerne nå mer felles tilstedeværelsestid enn tidligere, men tiden ble i stor grad benyttet til individuelle driftsoppgaver som for eksempel forberedelse og rettingsarbeid. En individuell praksis ble videreført innenfor en kollektiv ramme.

Også i en annen skole ble det etterspurt operasjonalisering av utviklingsmålene, slik som av denne tillitsvalgte:

Når det gjelder verdiplattformen, så er det ingen som kan si seg uenig i det som står der, fordi det er masse selvfølgeligheter som står der. Vi vil alle ha utvikling, kvalitet osv. Det er naturlig at det ligger i bunnen av alt sammen. Men det jeg savner litt er at vi har gått videre på de konkrete utviklingsmålene og satt opp en handlingsplan som viser hva vi gjør for å nå målene. Det er da vi virkelig begynner å jobbe med de ulike utviklingsmålene. En må splitte det opp på en måte; finne ut hva mer konkret må vi gjøre for å få de ulike utviklingsmålene i

havn. Da føler jeg at vi jobber med utviklingsmålene. Men bare ved å sette dem på et papir, så føler jeg at det bare blir opp til den enkelte å gripe det.

Å gå fra ord til handling synes å være en utfordring i de fleste skolene. Det å etablere mål mestres lettere enn å finne måter å realisere målene. Det kortsiktige perspektivet overskygger det langsiktige.

Nytten av kartlegging

Et forhold som lett fører til fokus på detaljer og drift men som likevel kan være nyttig i et utviklingsperspektiv, er registreringen av tidsbruk og oppgaver:

Vi jobbet med å finne ut hvilke oppgaver det var som skulle inn i og hvor lang tid hver oppgave tar. Det ble regnet ganske nøye på det, men det er klart en gjør jo noen anslag på det i et slikt oppsett. Vi ble sånn noenlunde enige om at dette var et oppsett som kunne brukes... hvor mye vi kunne sette opp. Og ut i fra det har lærerne fylt ut sine arbeidstidsavtaler og da har en kommet ut med veldig forskjellig resultat. Det som er spesielt er at kontaktlærere har alt for mye å gjøre.

Denne rektoren opplevde at kartleggingsarbeidet ble svært tidkrevende og tok tid fra arbeidet med utviklingsmålene. Samtidig var det nyttig i den forstand at det avdekket skjevheter i ressurstildelingen, der særlig enkelte kontaktlærere hadde for lite ressurser sammenlignet med andre kontaktlærere. Dermed måtte en omfordeling av tidsressurser til slik at kontaktlærere med store klasser og krevende oppgaver fikk tilført flere timeressurser.

En rektor mente at kartleggingen også var nyttig for å profesjonalisere lærerne, siden det førte til en bevisstgjøringsprosess rundt hvordan den enkelte brukte tiden. Det kunne også føre til at noen myter ble stukket hull på, mente han:

... en del ting blir gjentatt ofte og så blir det en "sannhet"... blant annet at det er så mye papirarbeid. Det er en slik ting som jeg hører; at vi har fått så mye mer å gjøre. Så må vi på et vis konkretisere det. Hva er det egentlig vi mener da? For

ellers er det helt håpløst for meg å forholde meg til slike ting. Hvis jeg skal gjøre noe med det, så må vi konkretisere det. Vi må ned på hva det er i forhold til personalet. Hva er det egentlig vi snakker om når vi snakker om at vi har så mye dokumentasjonsarbeid å holde på med? Jeg kan ikke komme på at jeg har pålagt noen noe dokumentasjonsarbeid i det hele tatt ut over det som er vanlig.

Denne rektoren påpekte at vi lever i et rettighetssamfunn, og at profesjonaliseringen av lærerrollen må føre med seg en aksept for at dokumentasjon er en del av jobben.

Likevel mente han at dokumentasjon som "problem" var betydelig overdrevet.⁴

Det er noen mekanismer i organisasjonen også som gjør at gjentar du noe ofte nok, så blir det en sannhet, for eksempel at vi har veldig mye dokumentasjon. Så vi må på et vis sette oss ned og ta den evalueringen. Det er den jeg og ATV planlegger nå i forhold til at vi må konkretisere hva er det vi egentlig mener når vi sier det. Da kan vi begynne å se på hva gjør vi med det. ... Men jeg klarer ikke å jobbe i slike ulldotter, som jeg kaller det. Det er vanskelig å orientere seg i dem.

Nå hadde ledelsen et grunnlag for å håndtere arbeidsbelastningen proaktivt. Men kartlegging av tidsbruk hadde også sine kostnader, ikke bare i form av den tid det tok, men også i form av negative holdninger:

Det jeg synes er synd med den jobbingen her er at det har skapt misstemning. Det skal en jo tåle, men det er ikke noe godt utgangspunkt for at vi skal holde på med dette her i 3 år. Så det er viktig for oss å få ned dette her nå, så det blir greit å jobbe videre med.

Det hadde vært mye arbeid med kartleggingen, men nå sto nytteverdien klar for denne rektoren: "Det er kanskje greit at disse individuelle planene kommer på plass, så folk får synliggjort hva de skal jobbe med og hva de eventuelt skal kutte ut å jobbe med også", var hans konklusjon.

⁴ Det er selvfølgelig diskutabelt. En del undersøkelser tyder på at det er et økende problem, se for eksempel <http://www.norsklektorlag.no/nyhetsarkiv-2009/krav-til-dokumentasjon-og-rapportering-den-stoerste-tidstyven-article109-197.html>

Kompetanse i å drive lokalt utviklingsarbeid

Intervjuene viser at det i noen skoler er usikkerhet rundt hvordan man skal etablere og arbeide med utviklingsmål. Mens noen skoler brukte avtalen aktivt for å utvikle mål, var det andre som ikke så hvilken betydning avtalen kunne ha i utvikling av egen skole, eller hvordan de eventuelt kunne bruke avtalen for å styrke lokal skoleutvikling. En rektor slo fast at arbeidstidsavtalen ikke hadde ført til noen nye utviklingstiltak som var bestemt av skolen selv:

...det som har skjedd nytt er læringsstrategier og det er egentlig ikke vår skyld. Fordi det er et kommunalt stort prosjekt hvor vi har fått nye redskaper som folk tar i bruk. Det er kortreist kunnskap.

Tillitsvalgte fulgte opp og konkluderte med at den samme utviklingsprosessen var uavhengig av den nye arbeidstidsavtalen:

Det ville vi blitt pålagt om vi hadde den gamle avtalen også. Det har ikke ført til noe endring som resultat av den nye avtalen.

Dette betyr ikke at det ikke hadde vært gjort forsøk på å knytte egne lokale utviklingsmål til prosessen med å innføre ny avtale. Rektor filosoferte slik:

Ja, og da er spørsmålet skal utviklingsmål være noe i tillegg til det vi holder på med? Dette drøftet vi også når vi jobbet med dette her. Vi satt jo i lag vi fire når vi lagde disse utviklingsmålene, og da var tanken, er det ikke lurt å putte inn noe vi er nødt til å jobbe med? Nødt til å ha ekstra fokus på? Jeg synes ikke det er så dumt, men da blir det litt rart å kalle det utviklingsmål, fordi vi hadde gjort det likevel.

Her er det en forestilling om at utviklingsmål må være "nye" for å kunne knyttes opp mot arbeidsavtalen. Alternativt kunne skolen tatt fatt i de utviklingsmålene de allerede hadde, supplert dem med de nye de måtte trenge, og så brukt den nye arbeidstidsavtalen som et middel for å realisere disse målene. I stedet hadde de brukt svært mye tid på formelle og tekniske sider ved avtalen.

Det er et gjennomgående trekk i skolene at utviklingsarbeidet er kommet i skyggen av formalsidene og det tekniske ved avtalen. I flere skoler kommer det fram en usikkerhet rundt hvordan man skal gripe fatt i en avtale for å bruke den til kvalitetsforbedring. Avtalen skal både sikre bedre læring for elevene og bedre arbeidsforhold for lærerne. Ingen steder har det kommet fram innvendinger mot disse målsettingene. Derimot virker det som om en del ledere og lærere mangler den håndverksmessige kunnskap som dreier seg om hvordan utviklingsprosesser kan planlegges, struktureres og gjennomføres. Det kan derfor stilles spørsmål ved om det er tilstrekkelig kompetanse i skoler i å drive utviklingsarbeid, og om dette kan være en delforklaring på at man i stedet prioriterer å bruke så mye tid på de mer driftsmessige og formelle sidene. Gir lærerutdanningene studentene god nok kunnskap i å drive skoleutvikling? Er det gode nok etter- og videreutdanningstilbud i skoleutvikling? Hvis skolene utvikler utviklingsmål men ikke evner å operasjonalisere dem, blir målene "søndagsteorier" og resultatet dårlig samvittighet og redusert tro lav mestringsforventning. Det styrker i så fall ikke et lærerpersonales selvbilde.

Utmattelse og negative assosiasjoner

At det som blir referert til som prosessens formelle og tekniske sider har tatt mye tid og energi i de fleste skolene er det ingen tvil om. Det har tatt en stor del av møtetiden og ført oppmerksomheten mot forhold som kartlegging av oppgaver, hvem som gjør hva, hvordan intensjoner i avtalen skal formuleres, hva rektor "har lov til eller ikke", osv. Resultatet er en utmattelse i noen skoler og at holdningene mot avtalen er blitt negative. En rektor sa det slik:

Vi har brukt veldig mye tid på arbeidstidstavtalen. Så en del lærere spyr jo når vi har det som tema.

Det kan altså synes som om arbeidet lokalt med den nye arbeidstidsavtalen har ført til at avtalen assosieres med unyttig møtetid og tidsbruk relatert til avtaletekst og tekniske spørsmål heller enn til utvikling. En av informantene sa det slik:

Jeg synes det har gått utrolig mye tid i fjor på denne jobbingen her på det tekniske. Møte på møte. Det er i grunnen det jeg sitter igjen med. Så skal vi nå begynne på en ny runde med utviklingsmål? Det som står her er jo at det skal ende opp i en virksomhetsplan og det har vi jo hatt tidligere også. Den sammenhengen der er heller ikke helt god fordi virksomhetsplanen har vi ikke fått enda for inneværende skoleår.

I denne skolen hadde avtalen etter hvert blitt assosiert med byråkrati. Det er en negativ assosiasjon, som kan gjøre det vanskelig for en rektor å komme i ettertid for så å knytte utviklingsmål til avtalen.

En tillitsvalgt forklarte utfordringen slik:

Vi må vel komme så langt at vi ser det samme behovet i personalet: "Dette har vi behov for. Det betyr noe for meg inne i klassen, det betyr noe for meg på skolen." Nei, det er ikke så lett.

Det var også optimisme å spore. En leder sa det slik:

Det var enormt med tid som gikk med til dette. I noen kommuner var det en sentral føring, men ikke i alle. Nå er vi i alle fall over den fasen. Det at avtalen nå skal revurderes og komme ut med noe nytt er i alle fall ikke det som er først opp i mitt hode. I mitt hode er det å få videreført det vi har kommet i gang med, se om vi kan få det til enda bedre. Finne forbedringene, diskutere og se hvordan vi skal gå videre.

Avtalen var kommet på plass i denne skolen etter mye arbeid, og nå ønsket både leder og tillitsvalgt å bruke den som ramme for lokal skoleutvikling.

Som en rektor sa:

Det har sittet rektorer og lagt inn alle disse formlene på kryss og på tvers og hit og dit og så skulle det komme ut en plan. Men nå er vi i hvert fall over den fasen, da. (...)

Tillitsvalgte ved samme skole sa seg enig:

Jeg så vel nytten av arbeidet med innføringen. Vi har funnet konkrete tiltak som vi har ønsket å arbeide med.

Samme tillitsvalgte så det også som nyttig at avtalen ga en mulighet til å få bedre oversikt over arbeidsoppgaver:

Skulle kanskje ønsket at flere var mer bevisst hva de bruker tida på, og spør: Hva slags tid bruker jeg av nå?

I flere skoler ble det hevdet at selv om prosessen med kartlegging av arbeidsoppgaver hadde tatt tid, hadde det vært en nyttig bevisstgjøring. Det førte bl.a. til at det ble avdekket at mange lærere brukte tid på oppgaver de strengt tatt ikke burde prioritere. Hvordan man så skulle bruke denne kartleggingen i en utviklingsprosess for å skape bedre arbeidsforhold var det imidlertid få som ga uttrykk for.

Ledelse og tilrettelegging

Arbeidstidsavtalen skal være en utviklingsavtale, ikke bare et legalt regulerende styringsdokument. Utviklingsarbeid som krever samarbeid er imidlertid utfordrende i skoler, siden arbeidet i stor grad er strukturert i form av individuelle timeplaner, noe som gjør at den reelt disponible tid for utviklingsarbeid og møter er begrenset. En av intensjonene med arbeidstidsavtalen er at partene skal finnes lokale løsninger for å realisere egenutviklede utviklingsmål. I skoler som ikke allerede har etablert en praksis for arbeid med felles utviklingsarbeid må dermed skoleledelsen gjøre strukturelle grep for å etablere rom for samarbeid. Det er en form for tilretteleggende ledelse. Det er nødvendig å identifisere tidsrom for samarbeid og følge opp arbeidet gjennom pedagogisk ledelse.

Ulike lederroller kommer da til syne. Noen avdekker en offensiv lederstil, mens andre er mer tilbakeholdne. En av rektorene som tilhørte den siste gruppen sa det slik:

Som leder har jeg ingen interesse av å gå og fotfølge folk i forhold til når de gjør disse oppgavene, jeg trenger å vite at de blir gjort. Om de får gjort dem klokka seks om ettermiddagen er det revnende likegyldig for meg.

Dette er et forståelig argument når det gjelder de individuelle oppgavene som skal utføres. Men når det gjelder de kollektive oppgaver der enkeltlærere er avhengig av andre vil en tilretteleggende leder sørge for at det skjer en strukturering gjennom timeplanlegging som gjør det mulig å finne for eksempel ukentlig fellestid. Hvis ikke dette skjer vil det være opp til enkeltansatte å finne rom for samarbeid når behovet dukker opp. Her er rektorene forskjellige. Denne rektoren hadde valgt en mer tilbakeholden linje og lot det være opp til lærerne selv å finne tid til samarbeid:

De gjør avtaler seg i mellom uavhengig av meg. Og det synes jeg er veldig greit fordi behovet deres er forskjellige noen har i perioder store behov, andre har i perioder ingen behov. Hvorfor i all verden skal jeg inn å si at "Jo dere skal møtes tirsdag klokka 10 hver uke hele året, hvis ikke er jeg ikke fornøyd"?

Rektor fortalte at de hadde forsøkt, men stoppet når det ble motstand i personalet. På dette punktet brøt den tillitsvalgte inn og påpekte at andre skoler hadde klart det.

I en annen skole sa tillitsvalgte det slik:

Jeg tror nok utfordringene for skolen er å få møteplasser sånn at vi kan gjennomdrøfte verdigrunnlaget. Det har ikke vært noen som har ryddet opp og ledet dette arbeidet på en sånn måte at folk har syntes det har vært meningsfullt. Vi har sittet noen ganger på kollokvier og sånt og pratet om det og vært enig om at dette må vi gjøre noe med, men da må vi ha ledelse, kanskje.

I begge skolene synes det som om de tillitsvalgte etterlyser tilretteleggende og pedagogisk utviklingsledelse, i betydningen at rektor eller andre fra ledelsen tilrettelegger for og følger opp utviklingsarbeid.

Den sist refererte tillitsvalgte sa det slik:

Vi har fått på plass disse daglige driftsstrukturene, ... men kanskje trenger vi nå mer overordnet styring på de viktige fellestingene. ... Plukke ut noen satsingsområder, så vi ikke skal gjøre alt på en gang. Vi kan bli enda mer konkret på hva vi skal jobbe med som fellesting.

Om etos, normer og bruk av klasselærerteamet

Mange av utfordringene som kom fram i intervjuene kan virke banale. En av samtalene kom bl.a. inn på utfordringene ved å holde orden og renhet i klasserom og fellesarealer. Selv om det kan virke trivielt, så er det en sak som denne skolen – og mange andre – sliter med år etter år. Hvert år hadde dette problemet blitt tatt opp på nytt i denne skolen, uten at det hadde skjedd påtakelige forbedringer. En rektor sa det slik:

Noe av det som har overrasket meg mest som rektor, er hvor forskjellig voksengruppa er når det gjelder hva som er normer og gangbar folkeskikk. Ro, orden, rot--- rot på klasserom og fellesrom har vært et problem i alle år. Og hvis det er noe vi har brutt ned på individnivå er det vel dette. Jeg har sikkert snakket med 12 lærere på tomannshånd bare etter jul. Jeg tar meg en runde hver morgen i rom på skolen og ser hvordan det ser ut der vaskerne skal begynne. Og er ikke læreren til stede sender jeg en e-post til læreren og forteller hvordan det ser ut. Men de ser ikke det! Om det så er tjukt av papir på gulvet og det ligger papir oppå pulten – og vi har sagt at den lærer som forlater klasserommet er ansvarlig for at rommet man forlater er i orden. Og det er samme klasserommene hver gang. Og jeg sender utrolig mange e-poster til lærerne og snakker med dem, men de ser det ikke! De skjønner ikke problemet. Og vi har det samme når det gjelder å sitte med føttene på bordet eller det at det er uryddig på fellesrommene, enten vi er lærer eller kontorpersonalet har vi samme ansvaret. Men folk ser det jo ikke.

Her ser vi en rektor som tar ansvar og følger opp, men som hun selv påpeker er det enkeltlærere hun gjør det overfor, i tillegg til å ta det opp som påminnelse i felles personalmøte.

Tillitsvalgte satt i dette tilfellet og hørte på sin rektor, for så å tenke høyt:

Når vi snakker om orden og sånn så føler jeg at når vi får høre i rektors halvtime at nå skal vi tilsnakke folk som roter i gangen og sånn og så skal de få anmerkning så er det så lett å fraskrive seg det kollektive ansvaret (...) Kanskje skulle vi i stedet sittet i klasselærerteamet og tatt opp der hvordan arbeider vi med det her i klassa osv, kanskje hadde vi fått det ned på et lavere nivå da i stedet for at rektor skal stå og preike til oss en halvtime. Omsette ideene i praksis.

Her er tillitsvalgte inne på noe som kan synes som et vesentlig rasjonale for å bruke arbeidstidsavtalen aktivt til skoleutvikling: Den kan brukes til å skape rom for at kollektiv felleskapspraksis kan utvikles på ulike trinn. Dermed kan det finnes løsninger blant dem som står nærmest og delvis selv er en del av problematikken, og en "skoleetos" kan vise seg i lærernes praksis.

Det kan imidlertid synes som om en del skoler har et sterkt fokus på individuell men ikke på felles læring. Dermed er det en del problemer som "aldri kommer ut av verden". De dukker opp igjen i mer eller mindre gjenkjennbar form skoleår etter skoleår. Bruk av mobiltelefon, jakke eller lue på i klasserommet, håndtering av røkebestemmelser og regler for snøballkasting kan synes som "bagatellmessige" saker. Men i det øyeblikk en bestemmelse er gjort er den ikke lenger bagatellmessig. Elever er eksperter i å registrere ulik praktisering av lærerne, og det kan undergrave den autoritet lærerkollegiet fremstår med og fører til at mer tid må brukes på ordensforstyrrelser og andre disiplinproblemer. Skal dette unngås, krever det felles læring i personalet, og helst en læring som er organisatorisk slik at den blir mindre avhengig av enkeltpersoner. De viser den seg i rutiner, bestemmelser og prosedyrer som også nye lærere kan forholde seg til, og den kan i tillegg avleses ut fra det lærerpersonalet i virkeligheten gjør.

Binding av arbeidstid

Arbeidstidsavtalen gjør det mulig å komme fram til lokale løsninger for binding av arbeidstid for jobbing med skolens utviklingsmål. Gjennom avtalen skal man finne en måte å regulere forholdet mellom tid som går med til den individuelle del av lærerjobben og de oppgaver som er av kollektiv art. Dette har i enkelte skoler vist seg å være utfordrende. - Jeg følte et behov for å prøve å endre på en del rutiner, fordi det var og fortsatt er en del privatpraksis, fortalte en rektor i en grunnskole, og la til: - Det skar seg hele tiden.

Denne rektoren fikk til en avtale i samarbeid med tillitsvalgte og klubben. Men når temaet ble tilstedeværelse oppsto problemer. Han visualiserte så arbeidsåret ved hjelp av ulike fargekoder:

I en helstilling med 26 timer undervisning har du en tilstedeværelsestid på 7,2 timer og så har du i tillegg ubundet tid, faktisk 10,2 timer det også for en lærer i barnetrinnet. Arbeidsuken er på 43,2 timer i uken i 38 uker.

Det som ble problemet ble møtetiden/fellestiden, kunne han fortelle. Av de 7,2 timene ble han og tillitsvalgte enig om å binde 6 timer og gjorde en avtale om de resterende 1,2 timene som til sammen utgjorde 45,6 årstimer. Innenfor disse 45,6 timene kunne så lærerne bli pålagt utviklingsoppgaver eller de kunne selv ta initiativ innenfor skolenes satsingsområder.

Men det ble strid om dette, kunne han fortelle:

Jeg krever at de gjør rede for disse timene, men da ble det et voldsomt oppstyr og motvilje. For da er det snakk om kontroll. En rektor skal ikke kontrollere, han skal bare akseptere og godta. Det har jeg ikke tenkt å gjøre. En del har vært ganske flink og fulgt dette her, men noen har sabotert for de mener at rektor ikke har noe med hvordan de har brukt disse 1,2 timene. Det er beskjeden fra noen, men jeg mener jeg i alle høyeste grad har noe med det, fordi det er arbeidstid som det skal gjøres rede for.

At denne rektoren møtte så bastant motstand kan skyldes ulike årsaker som spesifikt har med den aktuelle skolen å gjøre. En generell forklaring kan likevel være at lærere opplever at deres autonomi blir truet, og at dette igjen oppleves som å skape problemer for arbeidet de skal utføre. I en videregående skole kom det for eksempel fram at det å binde opp arbeidstid skapte problemer på grunn av lærerarbeidets egenart:

Vi har hatt en veldig grei prosess, synes vi selv da når det gjelder arbeidstidsavtalen. Vi har hatt et godt samarbeid med organisasjonene. Men for to år siden prøve vi noe som vi ikke var så fornøyd med og som vi måtte gå bort fra. Det var det med å legge inn en form for kjernetid der alle skulle være tilstede mellom klokken 10 og 14. Men det viste seg ved evaluering at det ble litt for rigid. Vi hadde ofte behov for å få tak i folk før klokken 10 eller etter klokken 14. Det var også vanskelig å få lagt undervisning slik at vi fikk utnyttet dagen rett og slett. Det var vanskelig å bruke tiden på en sikkert god måte når vi etter vår mening

fikk den litt firkantede måten å tenke på. Det har sine fordeler å vite at alle er på plass på skolen mellom 10-14, men det har sine ulemper også. Så vi fant ut at vi måtte gå bort fra det for å få lagt møter etter eksempelvis klokken 14 og før klokken 10.

Denne skolelederen hadde også reflektert over det med kontortid fra 8 til 1530. Det hadde de imidlertid ikke prøvd seg på:

Når vi sier vi ikke har prøvd, så er det for at vi har fått så klare signaler fra organisasjonene at det godtar de ikke. Skal vi få til det må de være med på det. Det er ikke noe vi kan bruke arbeidsgivers styringsrett til. Vi prøver å komme fram til en avtale som er såpass fast at den tar opp seg det skolen har bruk for, at personalet er tilstede når de skal og at det er såpass fleksibilitet i det at den ikke skal virke som en tvangstrøye eller hemsko.

Motstand mot binding av arbeidstid kan være et resultat av en rekke ulike årsaker. Arbeidstidsavtalen forutsetter at det finnes lokal enighet om de tilpasninger man gjør arbeidstidsmessig. Derfor blir arbeidet med avtalen også en god temperaturindikator på hva som oppfattes som legitime lokale ordninger i de enkelte skoler.

Tilspissing og fronter

Arbeidstidsavtalen er spesiell i den forstand at partene skal finne lokale løsninger i samarbeid. Dermed kan ikke en rektor ensidig argumentere med utgangspunkt i legalitet og styringsrett, men er avhengig av at det etableres en enighet med tillitsvalgt.

Vi startet tidlig med å kjøre ganske grundige prosesser i personalet i forhold til de to områdene som er hovedessensen i avtalen, altså det som skal forbedre elevenes læringsmiljø og bedre arbeidsvilkår for lærerne. Vi brukte ganske lang tid høsten 2006 på disse prosessene, likeledes resten av vinteren 2007. Både med å bevisstgjøre oss selv og hvilke arbeidsoppgaver vi egentlig holder på med, knyttet opp mot elevenes sin læring og hva det er viktig for oss å satse på for å

forbedre den biten. Da valgte vi ut noen utviklingsmål som vi hadde ferdig i januar. Der hadde vi noen mål og noen redskap som vi ville benytte oss av som vi tenkte at vi måtte prøve å få inn i den lokale arbeidstidsavtalen. Den prosessen var egentlig grei og god. I hele tatt det å få den pedagogiske debatten, det er bestandig bra.

Så langt er det en fornøyd rektor som uttaler seg. Men etter hvert møtte denne rektoren bastante barrierer i utviklingsarbeidet. De dukket særlig opp når fokus ble rettet mot enkeltlæreres måter å jobbe på. Her var det kun snakk om noen få lærere i et større personale, men til gjengjeld kom disse til å prege utviklingsarbeidet mye i negativ forstand:

Det er to, tre, fire som bevisst tar lett på oppgavene sine. De danner litt for mye, ja, de opptar meg litt for mye. Det irriterer meg. Og det er lett at andre følger på som ikke ville gjort det hvis de ikke hadde sett at "det tillates for henne og det tillates for ham".

Denne rektoren befant seg i et dilemma. På kort sikt kan det gi mest ro i organisasjonen "å la de vanskelige blant lærerne være", men på lengre sikt kan det skape irritasjon i resten av personalet. Men å ta konfrontasjonen er også krevende, ikke minst hvis ATV og rektor ikke er enig. En rektor sa det slik:

Jeg ville bruke avtalen, og jeg synes den er ganske tydelig, for å sette opp en tydelig avtale mellom skolen og ansatte. Men det ble veldig motstand, og han som var arbeidsplassutvalgt, trakk seg. Det ble full skjæring (...)

Dette er det eneste tilfellet i undersøkelsen der det ble en konflikt mellom rektor og ATV med det resultat at tillitsvalgte trakk seg. Med en ny ATV på plass ble samarbeidet i følge rektor betraktelig bedre.

Det som går igjen i flere skoler er at det rektor oppfatter som "problemer" oftest relateres til en mindre gruppe lærere i et personale. Det gjelder med andre ord ikke personalet som helhet, men det får likevel konsekvenser for helheten fordi det kan føre til forskjellsbehandling samt at løsninger som krever endringer i ressursfordeling eller felles rutiner og arbeidsmåter ikke skjer. En rektor beskrev det som om det var tre grupperinger, de som saboterer, de som er nonchalante, og de nitidige:

Sabotering er det kanskje fem som gjør, så er det fem som er nonsjalante og som ikke bryr seg, de gjør som de har gjort før. Så er det de andre som gjør det de skal. Som er nitidige.

Maktbalanse

At fronter kommer til syne er ikke ubetinget negativt. Det som er betenkelig er derimot hvis en liten gruppe er i stand til å stoppe et utviklingsarbeid i en skole. Men at ulike stemmer høres gjør for det første at motforestillinger og alternative perspektiver kan komme opp, for det andre gir det en indikasjon på takhøyden i skolen, og for det tredje kan det gi en pekepinn på hvordan styrkeforholdet er mellom ulike grupperinger innad i en skole.

Det finnes skoler i undersøkelsen der motsetningene ikke kom fram like tydelig, men der motstanden mot arbeidstidsavtalen antakelig var mye mer utbredt, men skjult bak en ferniss av tilsynelatende harmoni. Av og til minnet situasjon om en form for stilltiende maktbalanse.

I en større skole kunne både ATV og en skoleleder fortelle at det ikke hadde vært noen "sjøslag" om arbeidstidsavtalen:

...vi har en tradisjon og et veldig godt samarbeidsklima mellom rektor og skoleledelsen og organisasjonen. Vi har ikke hatt noen store konfrontasjoner om arbeidstidsavtalen, det har gått greit. Det er mulig at vi tror vi er mer harmoniske enn hva vi er, men ... jeg tror at vi har litt igjen for å vise litt tillit til at det ikke nødvendigvis skal redegjøres for hvert minutt og hvert sekund, men samtidig forventer ledelsen at det vises fleksibilitet begge veier.

Ut fra dette sitatet kan man få inntrykk av at denne skolen har implementert arbeidstidsavtalen med unntak av redegjørelse "for hvert minutt og hvert sekund". Det gir imidlertid et for flatterende bilde av denne skolen. Det var riktignok utarbeidet en avtaletekst på skolenivå, men avtalen var ikke tatt aktivt i bruk for å få til mer og bedre utviklingsarbeid. Alt i alt hadde inngåelse av en formell avtale på skolenivå i liten grad endret på skolens praksis. Til gjengjeld var det en tilsynelatende harmonisk balanse

som kom til uttrykk ved at begge parter var fornøyd med den annens fortolkning av avtalen. Tillitsvalgte sa det slik:

Det er mange sjøslag men ikke om arbeidstidsavtalen. Det er fordi vi har en grunnleggende forståelse av hvordan avtalen skal fortolkes. Det er klart at for mange arbeidstakere hadde det sikkert vært en fordel også for dem hvis de hadde fått et finregnskap over tidsbruken. Men, hvis en gjør noe ekstra får en som regel tatt ut det lille grann da. Hvis det er noen spesielle ønsker så får man som regel justert det til. Det er det som er grunnen til at det går ganske greit.

Det er altså en gjensidighet mellom de to partene; en form for felles forståelse som gjør at "det går ganske greit". Den felles forståelsen bygger i essens på at man ikke skal bruke arbeidstidsavtalen mer enn strengt nødvendig. Faren er da at avtalen blir en formalavtale, som opprettholder status quo mer enn å bidra til utvikling.

Samarbeidet mellom tillitsvalgt og skoleleder

Med ett unntak forteller tillitsvalgte og skoleledere om et godt samarbeid. Viktige beslutninger har blitt tatt gjennom dialog mellom skoleleder og ATV, og i møte med personalet har ATV og rektor stått fram sammen. Når rektor har tatt ordet har det vært viktig å vite at tillitsvalgte backet opp. En rektor sa det slik:

Det er viktig for meg den tilliten jeg får for da kan jeg fronte det vi står for, så jeg føler tillit der.

En annen sa det slik:

Det som er viktig er at tillitsvalgte og ledelsen er enige og viser det utad. Det har vært viktig og det har vært bra.

Å vise enighet kan gjøres på mange måter:

Det er gjensidig. Det at ATV nikker bekreftende når jeg legger fram noe, det søker jeg ofte etter ... Det er et ganske sterkt signal det.

Av og til kan samarbeid hindres av uenighet om innhold, av og til kan form også ha betydning:

(Den nye ATV) hadde en annen måte å være på og legge frem ting på, mye mer tru i forhold til det rundskrivet, den sentrale avtalen. Så vi fikk et veldig fint samarbeid. Da fikk vi til en avtale ganske greit, vi ble fort enig, og når hun la den fram for klubben så ble det ingen problem å få gjennomslag for det som vi hadde blitt enige om. Så innholdet var ikke noe mye annerledes enn den første tillitsvalgte og jeg kom fram til, men han la det fram på en sånn måte at jeg ikke kunne godta det. Men den nye ATV'en justerte lite grann, og så var det ikke noe problem å få gjennomslag.

I de fleste skoler kommer det fram et godt og tillitsfullt samarbeid. Det betyr ikke at man ikke har vært uenig under veis, men kravet i avtalen om dialog synes ikke å ha vært et problem, heller en styrke. "Vi har klart å bli enig", som en ATV sa det. Og rektor la til:

Ja, vi har det. Jeg tror ikke vi har en eneste uenighetsprotokoll. Det er klart at vi har og skal ha rollene våre. (...) Jeg synes vi har en ålreit dialog. Ting blir ikke holdt tilbake. Du er veldig direkte og tar opp de sakene du får i fanget.

Den sentrale arbeidstidsavtalen krever lokal enighet mellom partene. De fleste skolene synes å ha håndtert dette kravet på en meget god måte hvis man skal bruke grad av ytre uenighet som et kriterium på hva som er godt samarbeid.

Den sentrale avtalens legitimitet

Arbeidet med arbeidstidsavtaler i enkeltskoler er fundert i en sentralt inngått særavtale (SFS 2213) i forbindelse med tariffoppgjøret 2006. Den ble inngått for undervisningspersonalet i kommunal og fylkeskommunal grunnsopplæring. Avtalen var hjemlet i HA del A § 4-3 med virkning for perioden 1.8.2006 til 31.12.2009 og dreide seg om arbeidstid.

I essens sa den nye avtalen at det skulle inngås lokale arbeidstidsavtaler i alle kommuner og fylkeskommuner i løpet av det påfølgende skoleår. De lokale avtalene skulle iverksettes senest 1. 8.2007.

Begge partene i det sentrale oppgjøret var med andre ord enige i SFS 2213. Likevel ble enigheten eller hvorvidt partene "egentlig mente noe med det" trukket i tvil i flere skoler. En tillitsvalgt sa det slik:

Jeg føler kanskje, vet ikke om det er en følelse bare jeg har, men årsaken til at vi endte opp med denne avtalen er at de ikke kom til enighet nede i Oslo om en skikkelig avtale, så spilte de ballen videre nedover i systemet. Det får vi på en måte svi for med all den jobbingen vi legger på dette. Min personlige mening er at dette skulle de ha ordnet opp i sentralt. En skikkelig arbeidstidsavtale med mulighet for en lokal tilpassning. Jeg synes det har gått utrolig mye tid i fjor på denne jobbingen her på det tekniske. Møte på møte. Det er i grunnen det jeg sitter igjen med.

Også blant rektorene kom det fram tvil om hvorvidt man "nede i Oslo" mente alvor med avtalen. Denne tvilen synes også å ha påvirket hvor alvorlig man har tatt arbeidet lokalt. På spørsmål om hvorfor man ikke hadde bundet opp arbeidstid i en av skolene svarte rektor slik:

Det tror jeg var fordi man rørte ved den ubundne tida. Og det er bortimot ei sånn hellig ku som man nødig vil borti. (...) Jeg tror ikke egentlig det er mange som vil røre borti det, hverken Utdanningsforbundet sentralt eller lokalt så er det ikke noe ønske om å begynne å røre ved det her. Jeg tror det er slik, men nå tror jeg kanskje da...

Spørsmålet er hva som kunne vært gjort annerledes for å redusere tvil om den sentrale avtalens "seriøsitet". Hvis den sentrale avtalens legitimitet blir trukket i tvil, kan man regne med at det legges ned mindre energi lokalt for å få den omsatt i handling. Det ser ut til å ha vært tilfelle i noen av skolene.

De gode erfaringer

I intervjuene forteller både skoleledere og tillitsvalgte om gode erfaringer som er gjort i arbeidet med lokale arbeidstidsavtaler.

Bevisstgjøring om bruk av tid trekkes fram i skoler som har brukt avtalen til kartlegging av bruk av arbeidstid. Omdisponering av ressurser for å få jevnere arbeidsbyrde mellom for eksempel kontaktlærere er et annet eksempel på nytten av kartlegging. Avtalen har gjort det lettere å rette opp skjevheter.

Samarbeid mellom ATV og leder har med ett unntak forløpt godt. Ledelsen har vært bevisst at dette ikke har vært et område for anvendelse av styringsrett, og ATV'ene har tilsvarende vært bevisst at dette ikke har vært et område for å markere kampsaker. Det pragmatiske samarbeidsperspektivet har vært det dominerende.

Noen skoler har lagt fellestid inn som et resultat av avtalen, og i noen tilfeller forteller ATV om god respons fra lærere. En ATV sa det slik:

Da er du igjen inn på dette med å få drøftet mitt opplegg og de og de elevene med andre, og det med å få gode ideer fra andre (...) Dette er noe som går direkte inn i vår hverdag. Det vil de aller fleste føle et behov for. Det at jeg kan møte elevene på en bedre måte. Jeg tror nok at vi nå er mer og mer bort fra dette med at "mitt klasserom er mitt klasserom" og at ingen skal komme og fortelle meg hva jeg skal gjøre. Folk er stort sett åpne for å drøfte opplegg og hva gjør vi med den eleven og hva gjør vi med den eleven, i stedet for at alle skal finne opp kruttet hver for seg.

Et gjennomgående trekk er at de skoler som har brukt mye tid på å utvikle lokale avtaler, enten de har kartlagt tidsbruk eller ikke, ønsker å forlate det vi kan kalle "det formelle stadiet" og i stedet dra nytte av det arbeidet som er nedlagt. Det er med andre ord etablert et formelt og samtidig reelt grunnlag for samarbeid som nå representerer et uforløst potensial i flere skoler.

Oppsummering av intervjuene

Fra den tematiske gjennomgangen av intervjuene kan vi bl.a. se følgende:

- 1 Avtalen representerer to fokusområder; formalsiden og utviklingssiden, som skolene har funnet problematisk å avstemme.
- 2 De tekniske og formelle sidene ved å utvikle og bli enige om praktiseringen av lokale avtaler har fått det meste av oppmerksomheten.
- 3 I noen skoler er det gjort svært lite når det gjelder utvikling. Avtalen blir drifts- og ikke utviklingsorientert.
- 4 I noen skoler praktiseres bunden arbeidstid / tilstedeværelse som individuell arbeidsutførelse innenfor en kollektiv ramme.
- 5 I noen skoler har motstand fra en del av personale ført til at prosessen har stoppet opp.
- 6 Enkelte skoler har hatt god nytte av å kartlegge arbeidsoppgaver og tidsbruk, både for bevisstgjøring og for å omfordele ressurser.
- 7 Samarbeidet mellom skoleleder og tillitsvalgt har i de fleste tilfeller vært meget godt.
- 8 I de fleste skoler kommer det fram et ønske om å bruke avtalen mer aktivt til utvikling av skolen.

I lys av hovedhensikten med avtalen, nemlig å skape bedre skoler gjennom å bidra til større profesjonalitet i lærernes yrkesutøvelse og et forbedret opplæringstilbud til elevene, ser vi at det er funn som både kan gjøre det vanskelig og gjøre det lettere å nå disse målene:

- For eksempel risikerer man i skoler som har brukt mye tid på "tekniske og formelle" sider ved avtalen at den ikke blir assosiert med utvikling, men med byråkrati og kontroll. Dermed blir det en utfordring å få snudd personalets innstilling slik at avtalens potensial som verktøy for forbedring kan realiseres.
- At arbeidsoppgaver kartlegges og timer telles kan føre til en motreaksjon: Det "telles tilbake" og dugnadsånden forsvinner.

- Løpende driftsoppgaver (det kortsiktige perspektivet) kan overstyre og fortrenge utviklingsoppgavene (det langsiktige perspektivet). I så fall kreves det innsats for å få en bedre balanse mellom kortsiktig og langsiktige arbeidsoppgaver.
- Ansatte skjærer den individuelle tiden innenfor den nye avtalen. Man er til stede til samme tid, men man arbeider hver for seg. Hvis det innkalles til et møte blir det en kamp mellom bruk av individuell og kollektiv tid.

Dette er eksempler på utfordringer som skoler kan stå overfor. De er primært organisatoriske og ledelsesmessige utfordringer. I det følgende skal vi derfor perspektivere og drøfte noen av funnene ved hjelp av egnet teori. Hensikten er å "stille skarpt" på noen av utfordringene samt å kunne frembringe nyttig kunnskap.

Perspektivering og drøfting av de viktigste funnene

I dette kapitlet skal jeg forsøke å sette noen av funnene i perspektiv ved hjelp av teori. Teoriene er valgt ut fra en vurdering av deres forklaringskraft for de fenomener jeg retter søkelyset mot. Altså om de er nyttig for å forstå de utfordringer skoler står overfor når lokale arbeidstidsavtaler skal innføres.

Analyse av spenningsforhold

Arbeidstidsavtalen er en avtale som eksplisitt er sagt å skulle være en utviklingsavtale. Det er forbedring som er det sentrale, ikke å opprettholde status quo.

Utvikling forutsetter en eller annen form for endring, en bevegelse bort fra status quo. En av flere nyttige måter å forstå en slik situasjon på i en skoleorganisasjon er ved hjelp av teori om spenningsforhold. Et eksempel har vi i Kurt Lewins modell for kraftfeltanalyse (Lewin 1943, i Irgens 2007).

Lewin hevdet at den situasjon vi har i for eksempel en arbeidsorganisasjon er et resultat av ulike krefter som i sum holder hverandre i en form for balanse; et ekvilibrium som

forteller hva situasjonen er i virksomheten her og nå. For eksempel vil en endringsprosess i retning mer personalorientert ledelse være betinget av at kreftene som sørger for dagens situasjon endres. Disse kreftene kan være av ulike art: Strukturelle, kompetansemessige, ledelsesmessige, osv. For eksempel kan måten en organiserer seg på være en motkraft, hvis det gjør det vanskelig for lederen å følge opp den enkelte. Hvis lederne ikke har kompetanse i å drive medarbeidersamtaler eller utviklingssamtaler kan det også være en kraft som virker mot den ønskelige utvikling.

Kurt Lewins poeng er at kreftene kan endres, og det er den eneste mulighet for å få til utvikling. Det kan skje ved at (1) krefter fjernes, (2) krefter legges til, (3) eksisterende motkrefter svekkes eller (4) krefter som virker i ønsket retning forsterkes.

Kompetanseutvikling og omorganisering kan for eksempel føre til endring i kreftene, det samme kan målrettet styring av ressurser til fagpersoner som har motivasjon og interesse av å arbeide for et prosjekt.

Dette er selvfølgelig en forenklet måte å fremstille dynamikken i et endringsprosjekt på, men med det forbehold kan det også være et nyttig redskap for å forstå betingelsene for endring. I en organisasjon vil det på samme tid være krefter som virker i hver sin retning, og dette er et spenningsforhold som gjør at arbeidsplassen befinner seg der den gjør. I det følgende skal jeg rette søkelyset mot noen spenningsforhold som jeg mener prosjektet utfordrer. Disse motsetningene er vist i Tabell 2.

Tabell 2: Spenningsforhold som prosjektet utfordrer

Drift	vs.	Utvikling
Det legitime	vs.	Det ikke legitime
Individuell praksis	vs.	Kollektiv praksis

Jeg vil i det følgende drøfte disse kreftene ved hjelp av relevant teori. Teoriene er valgt ut med det for øye at arbeidstidsavtalen er ment å være en utviklingsavtale. Det betyr at mange andre teoretiske perspektiver kunne vært benyttet i stedet, men utvalget er altså gjort med utviklingsaspektet for øye.

Spenningsforholdet mellom drift og utvikling

Dette spenningsforholdet kommer klart fram i skolene. I de fleste arbeidsorganisasjoner er dette et reelt dilemma. Det handler på ett nivå om å sikre tid til å håndtere de løpende og oppdukkende oppgavene. Hvis ikke de håndteres og mestres, vil det gi lav mestringsfølelse. Arbeidsdagene kan da oppleves som en rekke nederlag.

Tilkortkommenhet kan bli en dominerende følelse, og stressreaksjonene blir mange.

Motsatt vil det å mestre de oppdukkende oppgavene gi umiddelbar mestringsfølelse.

Man ser resultatet av det man gjør her-og-nå.

VIKTIG	(1) Oppdukkende disiplinærsaker og ordensproblemer Kortsiktig planlegging Kriser "Brannslukking"	(2) Felles planlegging og evaluering Utvikling av fellesskapsverdier, prinsipper og pedagogisk plattform Bygging av nettverk
	(3) Avbrytelser En del oppringninger Noen rapporter Noen møter	(4) Trivialiteter En del post og oppringninger "Venstrehåndsarbeid"
	PÅTRENGENDE	IKKE PÅTRENGENDE

Tabell 3: Forholdet mellom drift og utvikling

Her ligger en del av forklaringene på at forholdet mellom drift (det å håndtere løpende og oppdukkende oppgaver) og utvikling (det å arbeide med å skape noe nytt) er et dilemma. For, som Covey (1990) viser; vil det å håndtere de kortsiktige oppgavene riktignok løse problemer *i øyeblikket*, men en del av de oppgavene man er "nødt til" å ta seg av kan igjen være en konsekvens av hva som *ikke* er gjort tidligere. Et eksempel på dette fra skolehverdagen er problemer med ro og disiplin. Lærerpersonealer som går sammen om å utvikle en felles holdning og rutiner som så viser seg i den løpende praksis kan oppleve at det blir færre oppdukkende disiplinærsaker og ordensforstyrrelser å

håndtere. Det blir mer tid til det arbeidet som gjerne forstås som lærerens hovedoppgave, nemlig undervisning. Tilpasset til en skoles utfordringer kan Coveys tidsmatrise se ut som Tabell 3.

Coveys budskap er at mer av våre aktiviteter må over i kvadrant 2, der vi har oppgaver som er viktige, men ikke påtrengende. Konsekvensene er ikke store på kort sikt av at vi ikke prioriterer disse oppgavene, tvert i mot gjør det at det oppleves som vi har mer tid til de kortsiktige oppgavene. Imidlertid vil konsekvensene bli store på sikt hvis vi neglisjerer utviklingsoppgavene i kvadrant 2. Coveys påstand er at en del av det som havner i kvadrant 1 kunne vært unngått, eller mengden av det redusert, hvis vi hadde arbeidet mer seriøst med kvadrant 2. Kort sagt kan vi si at en del av driftsoppgavene og de oppdukkende oppgavene i kvadrant 1 er resultat av forsømmelsessynder i kvadrant 2 (Irgens 2007: 73).

Altså må det finnes en balanse mellom det kortsiktige driftperspektivet og det langsiktige utviklingsperspektivet. Et problem man da gjerne møter er at det å arbeide med utvikling "spiser tid fra" det løpende arbeidet. Et annet problem er at utviklingsarbeid sjeldnere gir umiddelbar mestringsfølelse: Det er usikkert hva som kommer ut av innsatsen man legger ned, og resultatene kommer gjerne på et senere tidspunkt og kan da være vanskelig å spore tilbake til det opprinnelige utviklingsarbeidet.

I prosjektskolene kommer prioriteringen av drift framfor utvikling til syne på ulike måter. For det første i den forstand at det brukes desidert mest tid på de oppgavene som omhandler utviklingen av en avtaletekst, telling av timer, og andre oppgaver av mer "konkret" karakter. For det andre ved at møter som brukes til å utvikle avtalen og realisere utviklingsmålene oppleves å komme i konflikt med de løpende oppgaver som bestandig henger over lærere, slik som individuell planlegging og rettingsarbeid.

Det legitime vs. det ikke legitime

Undersøkelsen viser at innføring av nye arbeidstidsavtaler utfordrer oppfatninger om hva som er legitimt og ikke legitimt i skoler.

I denne forbindelse mener jeg med legitimitet *hva aktørene i skolen opplever å være akseptabelt*. Det finnes ulike definisjoner av legitimitet, jeg velger å anvende begrepet for å beskrive det subjektive grunnlaget for aksept av autoritet og / eller annen form for atferd. Dermed kan vi atskille det legitime fra *det legale*: Legalitet er det formelle, juridiske, regulative eller tekniske grunnlaget for autoritet eller rettferdiggjøring av handling. Med andre ord kan en aktør ha et legalt grunnlag for å handle som en gjør, men det er ikke dermed sagt at denne handlingen blir oppfattet som legitim av andre aktører. Det å kunne basere handling på et nedfelt autoritetsgrunnlag som for eksempel lovverk eller annet formelt grunnlag kan øke muligheten for at handlingen eller yrkesutøvelsen skal bli oppfattet som legitim, men det behøver ikke være tilfelle.⁵

Dette kommer tydelig til syne i en av skolene der rektor ønsket innsikt i hvordan lærerne brukte den tid som ikke var bundet opp. Selv om denne rektoren i følge eget utsagn ikke ville drive detaljkontroll, var det en mindre gruppe lærere som nektet å fortelle rektor hva de bedrev i disse timene ut fra en begrunnelse av at dette hadde ikke rektor noen ting med. Dette er et eksempel på at det legale – rektor hadde formelt sett "sitt på det tørre" – og det legitime – hva disse lærerne selv aksepterte – ikke var i overensstemmelse.

Selv om legalitet-legitimitet problemet i den aktuelle skolen ble så tydelig aksentuert, er det viktig å påpeke at dette dilemmaet ikke kan avgrenses til denne skolen alene. Her kom motsetningen tydelig til uttrykk, men den var tilgjengelig begrenset til en liten del av personalet. I andre skoler lå legitimitetsproblematikken latent, men kunne være mye større, uten å bli løftet til overflaten. I stedet ble det en situasjon som kan minne om en stilltiende maktbalanse mellom lærere og ledelse. I noe karikert form kan det beskrives som en gjensidig balanserende logikk: "Hvis dere ikke trår oss for nære, skal vi til gjengjeld være fleksible", kan beskrive logikken for lærernes vedkommende. Fra ledelsens synspunkt kan det tilsvarende beskrives som "hvis dere er greie, skal vi ikke trå dere for nære". Det er en taus logikk, og som en tillitsvalgt sa med et smil: Vi kaller det godt samarbeidsklima.

Det kan være mange gode grunner til at legal autoritet ikke oppfattes som legitim av lærere. For det første er det slik at autoritetsutøvelse, som for eksempel å avkreve

⁵ For en kort drøfting av forskjellen, se for eksempel <http://no.wikipedia.org/wiki/Legitimitet>

rapport for hvordan ubunden arbeidstid brukes, kan oppfattes som å utfordre læreres autonomitet: Fra et lærerperspektiv kan man da reagere ut fra en logikk som sier at "Dette har vi alltid styrt selv, og det har vi alltid gjort på en ansvarlig måte". Med andre ord kan det oppfattes som om krav om innsikt fra rektor både truer den enkeltes mulighet til å styre egen arbeidstid og på samme tid uttrykker mistillit. Tillit i samarbeidsrelasjonen er da også en fordel for at autoritetsutøvelse skal aksepteres.

Men, som Cunha & Cabral-Cardoso (2006) viser, kan grensene for hva som aksepteres som legitimt flyttes i organisasjoner. Anvendt på en skoleleder, vil det være minst problematisk hvis lederens atferd lar seg plassere i kvadrant 2 i Tabell 4. Da er den fundert på et formelt legalt grunnlag samtidig som den er akseptert av lærerne. Den mest uheldige situasjonen vil være skoleledelse i kvadrant 3; der utøvelsen av ledelse verken er legal eller legitim.

Vanligere er ledelse i kvadrant 1 og kvadrant 4. I kvadrant 1 har lederen formelt sett "lov" til å gå fram som hun gjør, hun gjør det formelt sett med all rett, men det blir likevel problematisk fordi det ikke aksepteres av lærere. I kvadrant 4 utvises det ledelse som bryter med "det som er bestemt", men som likevel kan oppfattes som "helt i orden", som for eksempel hvis ledere ser gjennom fingrene med at påbud og bestemmelser ikke følges opp av lærerne, og at de samme lærerne oppfatter det som "helt i orden". Med andre ord: Rektor gjør ikke jobben sin, og det oppfattes som legitimt av lærere.

Legalt	(1) Det legale grunnlag for autoritetsutøvelse, som ikke blir akseptert av lærere	(2) Det legale grunnlag for en autoritetsutøvelse som også aksepteres i praksis
	(3) Autoritetsutøvelse som verken har legalt grunnlag eller aksept	(4) Autoritetsutøvelse som ikke har legalt grunnlag men som oppfattes som legitim
	Ikke legitimt	Legitimt

Tabell 4 Det legale og det legitime

Hvis en skole befinner seg i kvadrant 1, 3 eller 4, vil det på en eller annen måte gå ut over samarbeidsforhold og /eller kvalitetsutvikling av skolen. I kvadrant 1 vil rektor miste autoritet og ha få muligheter til å påvirke skolens gang og utvikling. Det blir ikke som rektor ønsker uansett. I kvadrant 4 kan resultatet være ytre harmoni som tildekker at skolene ikke utvikler seg og elever ikke får den opplæring de har krav på. I kvadrant 3 vil skolen med stor sannsynlighet være preget av en rekke ødeleggende konflikter.

Hvis kvadrant 2 er det beste alternativ, er det ikke dermed sagt at det er uproblematisk. Det vil være avhengig av det legale grunnlagets kvalitet (for eksempel om bestemmelsene og reglene "sunne" og lar seg følge i praksis), samt at lederens autoritet ikke aksepteres blindt. Med disse forbeholdene vil kvadrant 2 være et bedre alternativ for utvikling av kvalitet i en skole enn de tre andre.

Det er flere måter man kan forsøke å unngå fallgruvene som kvadrant 1, 3 og 4 representerer. Når det gjelder en skoleleders legitimitet i forbindelse med ny arbeidstidsavtale kan bl.a. disse faktorene ha betydning:

- At de sentrale parter har stått fram med overbevisning i forbindelse med inngåelsen av den sentrale avtalen. Det har ikke blitt oppfattet slik over alt, og dermed blir både en rektors og en ATV's rolle svært vanskelig i et personale.
- At skoleeier kommuniserer tydelig viktigheten med avtalen og forankringen i utviklingsmål, og at skolene blir fulgt opp gjennom prosessen og tilbys støtte under veis.
- At lærerutdanningene forbereder studentene på hva det innebærer å arbeide i en skole ut over det å undervise elevene. Tilsvarende vil en lærer med universitetsutdanning først og fremst ha et perspektiv som er rettet mot egne undervisningsfag. Dette er en spissformulering, men når det gjelder rolleforståelse, kunnskap om skoleutvikling /FoU-kunnskap og kunnskap om organisasjon og ledelse generelt synes det som det fremdeles er en vei å gå. Det nye pedagogikkfaget åpner faget mer i denne retning, men det synes som det vil være mye opp til den enkelte lærerutdanning å gi faget innhold (Stortingsmelding 11, 2009)

- At den enkelte skole selv arbeider med hva som er legitimt eller ikke. Det er på dette området den enkelte skole direkte selv kan gjøre en forskjell. Ved å avklare og nedfelle hva man ønsker skal kjennetegne måten skolen utvikles og ledes på, hvordan samarbeidet skal skje osv., er skolens aktører selv med på å bestemme hva som er legitimt og hva som ikke er det.

Individuell praksis vs. kollektiv praksis

Forholdet mellom individuell og kollektiv praksis blir utfordret direkte av den nye arbeidstidsavtalen. Den skal regulere arbeidstid, og det på en slik måte at det er til fordel for så vel ansatt som elev og skolen som helhet. Derfor fortjener spenningsfeltet mellom individuell og kollektiv praksis en inngående behandling:

I en drøfting av hvordan skolene i undersøkelsen har lykket er det viktig å ha med seg noen forutsetninger. For det første er tid en begrenset ressurs for lærere. Lærere er blant de store profesjonene i Norge som opplever mest stress i jobben. For det andre er lærerne også blant de profesjonsgrupper som har størst grad av autonomi, dvs. frihet til selv å bestemme hvordan arbeidet skal utføres (Statistisk sentralbyrå 1995).

Det vil derfor være legitime interessekonflikter mellom kollektiv og individuell tid for lærere. Under tidspress vil det som "spiser opp" individuell tid gjerne bli sett på som "tidstyveri", ikke minst hvis dette er oppgaver som ikke direkte kan relateres til egen jobbutførelse.

Bekymringen og ønsket om å skjerme individuell arbeidstid er i så måte fullt forståelig. På den annen side viser en rekke undersøkelser at kvaliteten i en skole ikke bare er et resultat av hva den enkelte lærer gjør i sin individuelle jobbutførelse, men også hva lærerne gjør som et personale. Denne kollektive dimensjonen har stor betydning for en rekke faktorer i skolen, herunder lærerens arbeidssituasjon og elevenes læringsutbytte.

Dette viste seg bl.a. i en undersøkelse foretatt av Michael Rutter og hans forskergruppe på slutten av syttitallet. De sammenlignet 12 skoler på ungdomstrinnet i London over

flere år (Rutter, Maughan, and Motimore 1979). De påviste forskjeller mellom skolene bl.a. når det gjaldt elevenes atferd i skolesituasjonen, fravær, eksamensresultater og innblanding i ungdomskriminalitet. Noen skoler viste gjennomgående bedre resultater enn andre, og ulikhetene holdt seg gjennom alle årene undersøkelsen varte. Forskjellene besto også selv etter at det ble korrigert for eventuelle ulikheter i elevenes bakgrunn, og den sterkeste forklaringsvariabelen Rutter kom fram til kalte han "skoleetos". De beste skolene hadde en felles praksis bygget på et sett av verdier og normer som kjennetegnet personalet som kollektiv. Fellesskap, enhet og konsekvens var viktig i disse skolene (Irgens, 2007).

Disse skolene hadde mindre fravær, bedre atferd, bedre eksamensresultater og mindre kriminalitet. Rutter viste at enighet ut over verbal enighet om faglige, pedagogiske og disiplinære prinsipper, og disiplinære tiltak ut fra felles normer i stedet for ut fra den enkelte lærer individuelle vurdering var en sterk forklaringsfaktor. Samarbeid om undervisningsplanlegging og -evaluering var også av stor betydning.

En rekke norske arbeider har påpekt viktigheten av den kollektive dimensjonen for en skoles kvalitet og elevenes læring (se for eksempel Bungum et al., 2002; Dahl et al., 2003; Dahl, 2004; Møller & Fuglestad, 2006). Selv om disse og tilsvarende undersøkelser kan være forskjellige, er det ett budskap som går igjen:

En god skole skapes ikke av individuelt arbeid alene.

Det er også gjennomført evaluering av tidligere forsøk med arbeidstidsordninger og kvalitetsutvikling. Mellom 2000 og 2003 ble det gjennomført en satsing på til sammen 670 millioner kroner for å utvikle kvalitet i den norske grunnskolen. Flere evalueringer ble foretatt, og noen av disse ble oppsummert av Thomas Dahl fra SINTEF samt Lars Klewe og Poul Skov fra Danmarks Pædagogiske Universitet (Dahl, Klewe og Skov 2003).

Rektorer, lærere, foreldre og elevråd i 1,203 tilfeldig utvalgte skoler deltok i en statistisk spørreundersøkelse. Det ble også gjennomført intervjuer i fire kommuner og i flere skoler i disse kommunene. Ved hjelp av svarene på den skriftlige spørreundersøkelsen ble det mulig å dele opp skolene i kollektivt og individuelt orienterte skoler. Dermed ble det mulig å finne ut mer om hva kollektiv praksis betyr for kvaliteten i en skole.

I kollektivt orienterte skoler var det større grad av felles planlegging, undervisning, evaluering og utvikling enn i individuelt orienterte skoler der den enkelte utførte sine oppgaver i større grad for seg selv.

Det var markant forskjellige svar forskerne fikk fra de to forskjellige type skoler. Ikke overraskende var rektorene og lærerne ved kollektivt orienterte skoler mer positive til samarbeid enn deres kolleger på individuelt orienterte skoler. De var mer endringsorientert, det var en tydeligere samarbeidsånd, og større åpenhet og imøtekommenhet overfor elever og foreldre. Elevenes læringsmiljø syntes bedre, og det virket som de følte seg tryggere i undervisningen. I tillegg syntes læringsutbyttet å være større. I disse kollektivt orienterte skolene ble det brukt mer tverrfaglig undervisning, men undervisningen var også bedre tilpasset den enkelte elev. Arbeidsmetodene var mer varierte og elevene var i større grad med på å lage egne arbeidsmål i de forskjellige fagene. Det var i større grad en felles holdning blant lærerne og skolens ledelse om skolens utviklingsretning, og det var større fokus på at kvaliteten i skolen skulle utvikles internt blant annet ved hjelp av evaluering av lærernes arbeid (Irgens, 2007).

Noen illustrerende eksempler:

- I kollektivt orienterte skoler svarte 68 % ja til påstanden "Det er blant lærerne en felles holdning til i hvilken retning skolen skal utvikles". I de individuelt orienterte skolene var tallet 52.
- I kollektivt orienterte skoler svarte 70 % ja til påstanden om at "Lærerne og skolens ledelse har en felles holdning til i hvilken retning skolen skal utvikles." I de individuelt orienterte skolene var tallet 53.
- I de kollektivt orienterte skolene mente 67 % at inspirasjon fra kolleger på skolen hadde medvirket til endringer i lærernes bruk av arbeidsmåter de siste 2-3 år, mens tallet bare var 29 i de individuelt orienterte skolene.

- 62 % i kollektivt orienterte skoler mente initiativ fra skolens ledelse hadde medvirket til endringer i lærernes bruk av arbeidsmåter, mens tilsvarende tall i individuelt orienterte skoler var 31⁶.

Hovedtrekkene i undersøkelsene er enkle: *De kollektivt orienterte skoler var bedre i det meste.*

Det var mer individuell og elevtilpasset undervisning og større variasjon i arbeidsmetoder i kollektivt orienterte skoler, og den enkelte elev var mer involvert i å utforme sine egne læringsstrategier. Det kollektive understøttet med andre ord det individuelle på en slik måte at det fikk positive resultater for eleven. Både den enkelte lærer og den enkelte elev utførte sine oppgaver bedre når det kollektive fungerte.

Dette reiser en del spørsmål. Et er hva det krever av den enkelte lærer å bruke mer av sin tid til samarbeid og samhandling. Det kan oppleves som en "kamp" mellom individuell og kollektiv tid i skoler. Lærere sier de ikke har tid til møter, koordinering, diskusjoner om pedagogikk og disiplinærsaker. Men det som kom fram i Dahl, Klewe og Skovs evaluering var at lærere i de skoler som hadde utviklet seg fra en individuell til en kollektiv praksis opplevde at deres arbeid ble *mindre* belastende, og de ville ikke tilbake til skolen slik den var før forsøkene startet.

- I kollektivt orienterte skoler svarte 40 % av lærerne at de i "høy grad" hadde en god arbeidssituasjon når det gjaldt arbeidsbelastning. I individuelt orienterte skoler var det kun 18 %.
- I kollektivt orienterte skoler svarte 78 % at de i høy grad hadde mulighet til selv å tilrettelegge arbeidet. I individuelt orienterte skoler var tallet 57 %.

Meldingen fra forskergruppen var klar:

⁶ Det var ikke grunnlag for å si at for eksempel barneskoler var mer kollektive enn ungdomsskoler. Heller ikke at antall elever, urbaniseringsgrad, lederressurser eller ressurser til administrative lederfunksjoner hadde avgjørende betydning.

Der er meget stor forskel på lærernes oplevelse af deres arbeidssituation på henholdsvis kollektivt orienterede skoler og individuelt orienterede skoler. På alle de nævnte områder er der markant flere af lærerne, der oplever deres arbeidssituation som god. Det er bemærkelsesværdigt, at en tredjedel af lærerne på de individuelt orienterede skoler oplever deres arbeidssituation som belastende, mens dette kun gælder halvt så mange af lærerne på kollektivt orienterede skoler. (Dahl, Klewe og Skov 2003, s. 237).

Lærerne i de kollektivt orienterte skolene opplevde mindre arbeidsbelastning og en større grad av individuell autonomi. Med andre ord er kollektivet ikke nødvendigvis en trussel mot det individuelle, men kan bidra til å skape rom for individualitet, variasjon og mangfold, både for lærere og elever.

Fallgruver på veien

Med et så entydig bilde kan det være lett å dra forhastede konklusjoner. Men en overgang fra en individuelt orientert til en kollektivt orientert skole er ikke lett. Det er heller ikke mulig å gi en oppskrift på "den beste vei". Vi befinner oss innenfor organisasjonsfaget, og det er ingen eksakt vitenskap. Det betyr at mange ulike veier kan føre fram til en god, kollektivt orientert skole.

Det er uansett noen fallgruver som det kan advares mot. I det følgende vil jeg kort drøfte fire slike fallgruver eller trusselbilder. For å få tegnet skarpe bilder, gjør jeg det i en karikert form.

1: Marionetteskolen

En marionette er en dukke som blir styrt ovenfra ved hjelp av snorer og staver. Det er en frykt i skoler når det gjelder å bli overstyrt. Skrekkbildet er lærere som danser etter rektors tråder, som igjen danser etter skoleeiers tråder, som igjen danser etter direktoratet og departementets.

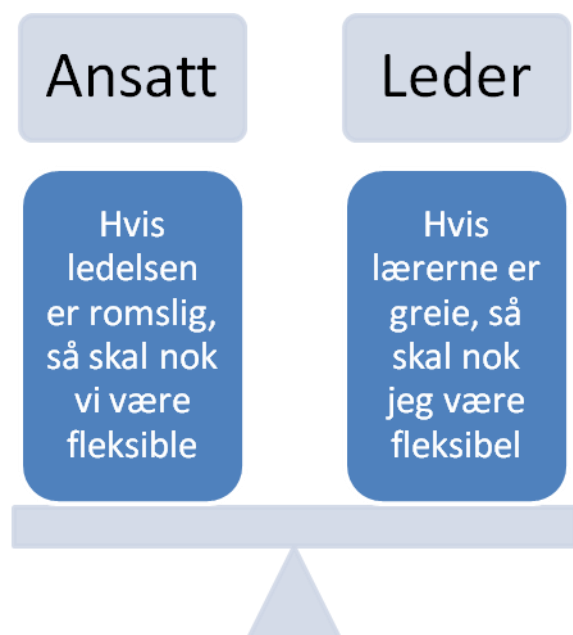
Det er få som uttaler åpent at de ønsker seg en slik skole. Men det finnes underliggende ideologier og oppfatninger av styring og ledelse som er preget av det førstnevnte, nemlig styring. Styring gir en mekanisk assosiasjon, som et begrep som forteller at den andre parten er et redskap for den første. Det er lite problematisk å snakke om styring av maskiner og systemer, og du kan tilsvarende snakke om en styrende politikk, men i det øyeblikk du snakker om styring i forbindelse med mennesker går assosiasjonen til styring av tropper i krig.

Hvis en underliggende drøm om marionetteskolen er styrende, beveger vi oss langt bort fra hva vi vet om kunnskapsorganisasjoner. I kunnskapsorganisasjoner er kunnskapen om hva som skal gjøres, og ikke minst hvordan det skal gjøres, ikke er forbeholdt ledelsen. Det er her store bruddet mellom kunnskapsledelse og industriell og byråkratisk ledelse går. I Henry Fords fabrikker skulle ledelsen og planstaben ta seg av tenkningen, og arbeiderne skulle utføre. Slik har norske skoler aldri vært, og slik vil de heller aldri bli.

En skolepolitikk og en ledelsespraksis som preges av en underliggende marionettetenkning vil aldri lykkes. Man kan da få en skole hvor lærerne er til stede og tilgjengelig hvis ledelsen eller andre krever det, men ellers unngår det hvis de kan. En rektor kan på kort sikt være fornøyd med et tilsynelatende lydig og tilpasningsdyktig personale, men et personale uten initiativ, individualitet og utviklingsretning vil ikke skape en god skole.

2: Stilltiende maktbalanse

Den stilltiende maktbalanse kan illustreres som en skålvekt i balanse, som illustrert i Figur 2.



Figur 2: Stilltiende maktbalanse

Den utvikles i skoler med veletablerte forsvarsrutiner mot endring. Det er utviklet en gjensidig forståelse som balanserer så lenge den ene partene ikke "uroer" balansen. Partene vet hvor de har hverandre. Arbeidsmiljøet kan virke godt, men det er heller ikke så mye som blir løftet til overflaten. "Man snakker ikke om at man ikke snakker om at man ikke snakker om..."

Konsekvensen på sikt er status quo. Endringer og utvikling begrenser seg til justeringer av en praksis som har etablert seg over år. Det som kan skape ubalanse unngås om mulig.

3: Kollektiv kollektivism

Forskningen viser at kollektivt orienterte arbeidsmiljøer skaper gode resultater. Likevel; å presentere slike funn kan være farlig, fordi det kan trigge krefter i et personale som er mer motivert av sosiale fellesskap enn av faglig samarbeid. Dessuten er det fort gjort å se bort fra at en kollektiv praksis krever kompetanse. Det krever ferdigheter i møteledelse, gode kommunikasjonsferdigheter, felles læring, effektive rutiner og samt ledere og medarbeidere som følger opp ord med handling.

Hvis ikke disse forutsetningene er til stede eller utvikles, får vi en "kollektiv kollektivism": "Hos oss er vi sammen om alt". Det meste av tiden går med til ofte unyttige møter og grupper. Møteplagere dominerer. Folk møter uforberedt, med uklar eller manglende sakliste. Det blir lite tid igjen til individuelt arbeid. Lærere sitter på møter og tenker på det de ikke får gjort. Det er en negativ synergieffekt, der det hadde vært bedre om man hadde arbeidet hver for seg. 2+2 blir mindre enn 4.

4: Kollektiv individualisme

Kollektiv individualisme har vi når en individuell praksis fortsetter innenfor en kollektiv ramme. Vi er 'til sammans', men vi er det hver for oss. Felles arbeidstid er bundet opp, og lærere og ledelse er til stede til samme tid, men de har lite meningsfylt samarbeid. I stedet utfører de individuelle oppgaver (forberedelser, retting etc.), som like gjerne kunne vært gjort andre steder.

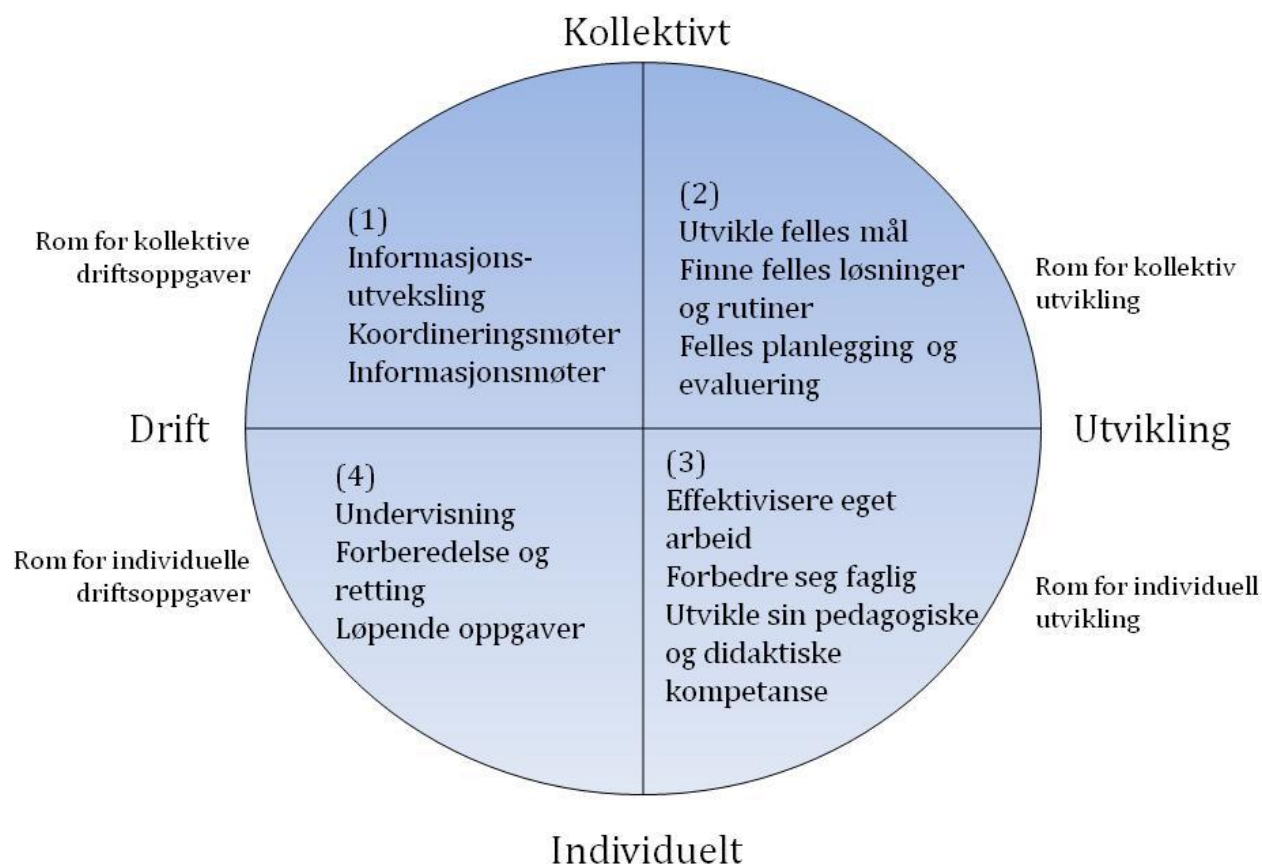
Det er tendenser til kollektiv individualisme i flere av skolene i undersøkelsen. Det kan være flere årsaker til at dette utvikler seg. Hvis ikke det er klart hva kollektiv tid primært skal brukes til, vil tiden snart fylles av individuelle oppgaver som bestandig henger over lærer, slik som forberedelse og retting. Det er oppgaver som like gjerne kunne vært utført andre steder.

Noen tips og anbefalinger

I det følgende vil jeg presentere noen måter å tenke og jobbe på i forbindelse med arbeidstidsavtaler. Flere av disse modellene er presentert og drøftet på prosjektsamlinger.

Å etablere rom for arbeid

Jeg har i denne rapporten drøftet en del spenningsforhold. To av dem var forholdet mellom individuelt og kollektivt arbeid og mellom drift (løpende oppgaver) og utvikling. Ved å kople disse to aksene kan vi få en modell som i Figur 3: Et "utviklingshjul" for en skole i utvikling.



Figur 3: Et "utviklingshjul" for en skole i utvikling

Vi får da fram en modell som viser fire rom. Lokale arbeidstidsordninger har som hensikt å skape rom for meningsfullt arbeid for å skape en bedre skole. Det handler *både* om de kortsiktige oppgavene (drift) *og* om utviklingsoppgaver. På samme måte handler det om å skape rom for individuelt så vel som for kollektivt arbeid.

Her er det med andre ord ikke snakk om å flytte skolen til ett av de fire rommene alene. Det vil ikke komme elevene til gode. Skolen må derimot være i *alle* rommene for at ikke

hjulet skal stå stille. Å sørge for dét er en oppgave for en tilretteleggende og oppfølgende skoleledelse, men også for de som utdanner våre lærere. Gjennom timeplanlegging er det primært rom 4 som tradisjonelt har vært tilrettelagt. Det er også dette rommet den nyutdannede lærer er mest fokusert på når hun eller han skal inn i sin første lærerjobb. Men som vi har sett er det ikke nok til å skape den gode skole. Skolelederen må være en arenabygger ut over å sørge for timeplanlagt undervisning, og lærere må ha kompetanse ut over det som er nødvendig for å arbeide i rom 4.

Hvis det primært er oppgaver i rom 4 som blir ivaretatt, betyr det også at ansvaret for å skape god undervisning blir individualisert. Det er en "sink or swim" strategi, i den betydning at det blir opp til den enkelte lærer å skape ro og disiplin i en elevgruppe. "Sterke" lærere lykkes, mens de som er "svake" får problemer. Uansett hvor mye en lærer da arbeider med å forbedre sin individuelle kompetanse i rom 3, vil det ikke være nok til å skape et godt læringsmiljø siden det krever en enighet om sosiale spilleregler og disiplinære prinsipper som deles av de lærere som har gruppen. Det har i prosjektet kommet opp en rekke eksempler på hvordan skoler sliter med de samme utfordringer år etter år, og hvordan det går ut over undervisning og trivsel. Håndtering av tidsfrister, overholdelse av avtaler, bruk av mobiltelefon, lue eller jakke på i klasserommet, regler for snøballkasting og papirfly, rydding i rom og korridorer samt praktisering av røkebestemmelser er eksempler på saker som rir noen skoler som en mare. Disse problemene kan ikke finne sin løsning i rom 3 og 4 alene. Det gjelder også hvordan rutiner skal etableres og følges opp for at elever skal få den undervisning de har krav på, hvordan skolen som helhet skal lære etter fylkesmannens tilsynsrapporter, og hvordan man skal komme frem til kollektive løsninger som gjør at ikke enkeltlærere får hele byrden for dokumentasjon og rapportering. I alle disse tilfellene må løsningene finnes i rom 1 og rom 2.

Å se årsakssammenhenger

Det handler ikke bare om god ledelse, det handler også om godt medarbeiderskap. En økt spenning mellom individualitet og kollektivitet utfordrer læreres oppfatning av hva

autonomi innebærer (Achinstein, 2002), og det krever at lærere utvikler en ny forståelse av sin profesjon og sin arbeidsplass (Andrews & Lewis, 2002). Det å se undervisningen og elevenes læring i relasjon til kollektivet og skolen som organisasjon, som vist i Figur 4, blir da avgjørende.

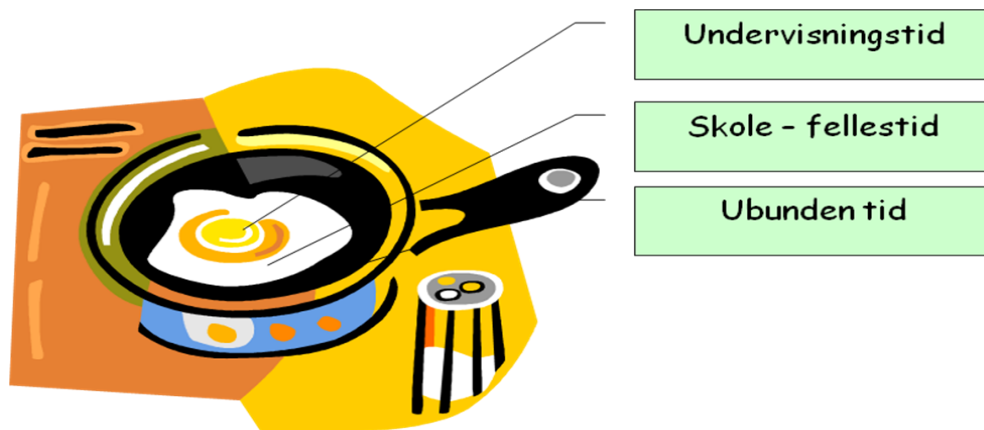


Figur 4: Viktigheten av å se sammenhenger

Et kollektivt orientert personale og en god organisasjon understøtter god undervisning og et godt sosialt miljø, som igjen understøtter gode læringsprosesser for eleven. Lærere som har sitt fokus ensidig på eleven og avgrenser sin jobb til det å undervise vil ikke bidra til å utvikle en god skole. Ledere som primært definerer sin oppgave som å tilrettelegge for undervisning vil også være med på å sementere en slik nærsynthet. Det vil også lærerutdanninger som er ensidig fokusert på at lærerjobben er undervisning av elever og dermed forsømmer å gi studentene kunnskap i det å arbeide i en skole.

Å synliggjøre bruk av tid

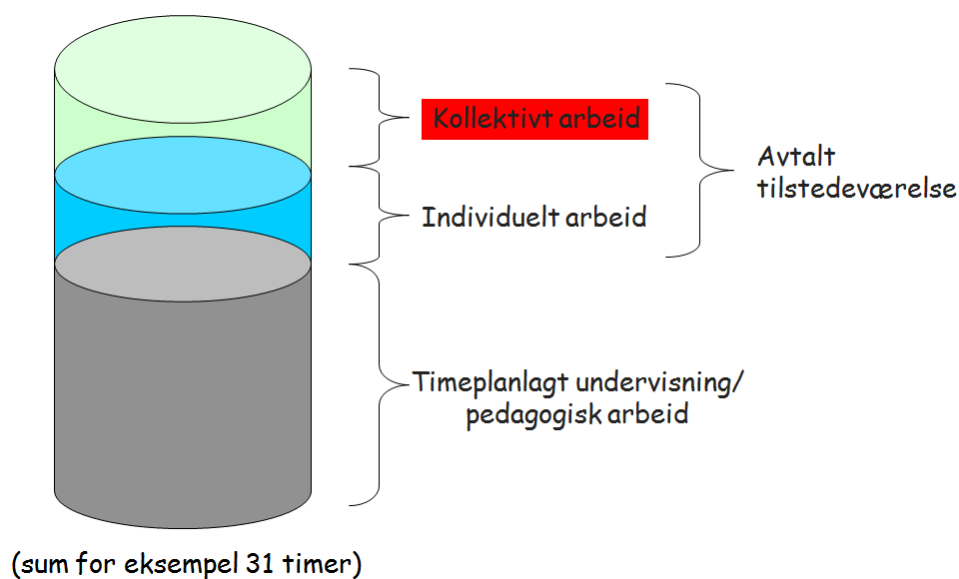
I sin mest enkle form handler lokale arbeidstidsavtaler om å bli enig om forholdet mellom tid til undervisning, fellestid på skolen og ubunden tid hvor læreren kan legge sitt arbeid dit hun eller han måtte ønske. Rektor ved en av skolene brukte en stekepanne med et speilegg i for å billedgjøre dette.



Figur 5: "Speilegget"

Plommen representerte undervisningstiden, hviten fellestiden og stekepannen den ubundne tiden. Timer til de forskjellige delene ble så ført på, samt eksempler på hvilke arbeidsoppgaver de representerte.

Det må skapes rom for samarbeid og samhandling i en virksomhet hvor store deler av jobben er så forhåndsstrukturert og bundet opp i individuelle timeplaner som tilfellet er i skoler. Flere av skolene i undersøkelsen har gjennom å avklare hvor mye tid lærerne skulle være til stede skapt et slikt rom. Inkludert undervisning har det ført til at lærerne i noen skoler har blitt enig med ledelsen om å være på skolen for eksempel 31 timer pr. normaluke. La oss ta dette som et utgangspunkt for en drøfting av hvilke utfordringer det medfører når det gjelder *hva* denne tiden blir brukt til.

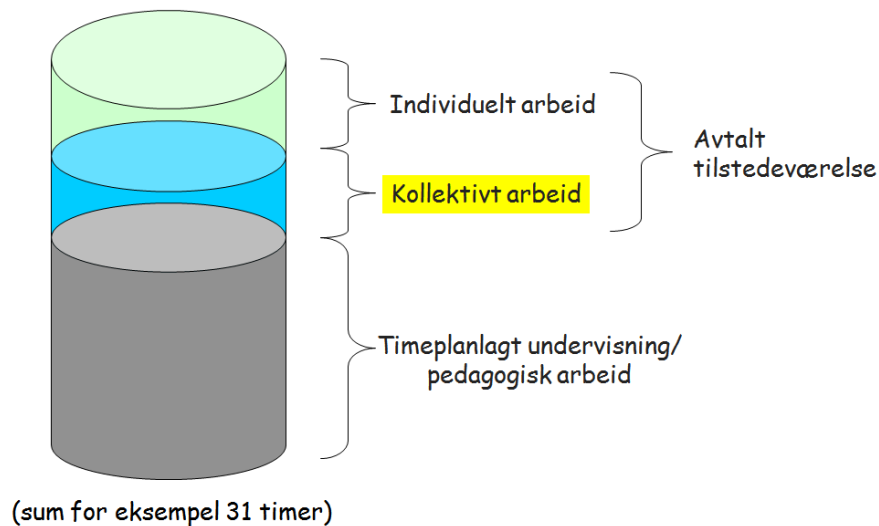


Figur 6: Vanlig strategi - kollektiv tid blir "gjenstående tid"

Hvis ikke utviklingsmål har vært knyttet til prosessen, og hvis det ikke har vært tatt noen grep for å avklare hvordan tiden skal brukes har resultatet typisk blitt som vist i Figur 6. Når undervisningen er over brukes den resterende bundne tiden først og fremst til individuelle oppgaver. Skolen har da havnet i fallgruven "kollektiv individualisme": Lærere sitter hver for seg med sine individuelle oppgaver. Den kollektive tiden blir et konfliktområde. Det er for eksempel vanskelig å sammenkalle til møter som ikke er forhåndsavtalt når lærerne sitter hver for seg med presserende oppgaver.

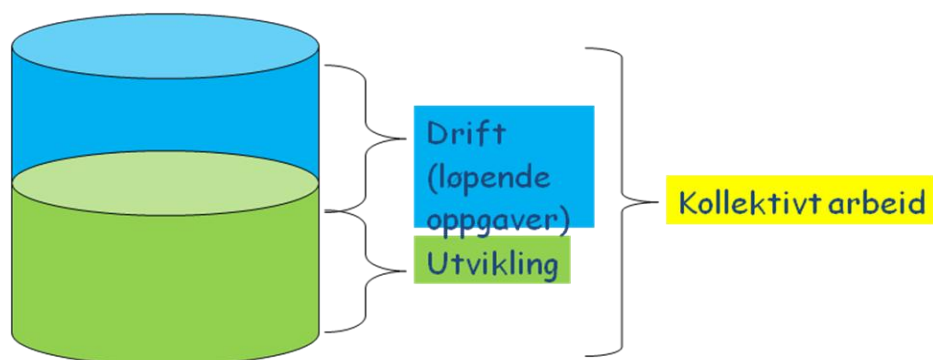
Å sikre rom for kollektiv utvikling

En alternativ strategi ville vært å starte med å legge den tid som skal brukes til kollektive oppgaver, avklare hva denne tiden skal brukes til (felles evaluering, arbeide med utviklingsmål, koordinering, informasjon, oppfølging av skolevurdering, etc.) samt å støtte og følge opp dette arbeidet.



Figur 7: Alternativ strategi - kollektiv forpliktelse før individuell tid?

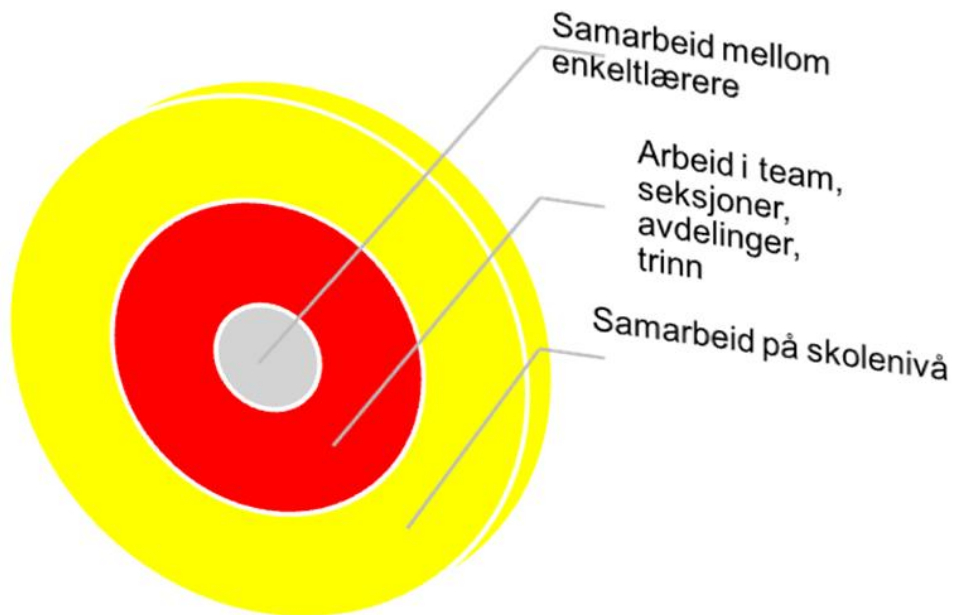
I denne tilretteleggingen er det viktig å være bevisst balansen mellom drift og utviklingsoppgaver. Lærere er verbale. Faren er at all kollektiv tid kan gå med til løpende oppgaver. Det er disse oppgavene som er mest konkrete og som gjerne oppleves som mest påtrengende å få gjort noe med. Det kreves derfor både bevisstgjøring, tilrettelegging og oppfølging for at man i den kollektive tid får rom for *både* drifts- og utviklingsoppgaver, som vist i Figur 8.



Figur 8: Å skape balanse mellom daglig drift og utvikling?

Å avklare hvor

”Kollektivt arbeid” kan lett bli en tom frase og rituelle handlinger uten mål og mening. Det er noen avklaringer som bør gjøres for å unngå slike fallgruver. Det første er å avklare *hvor* det er behov for samhandling.



Figur 9: Kollektiv praksis på ulike nivå

Som Figur 9 viser, kan samarbeid skje på ulike nivå. Det kan skje innad i enheter, og på tvers av enheter. Det kan skje som *kontinuerlige* grupper (for eksempel på trinn eller innad i fag), eller som *midlertidige* grupper (for eksempel tverrfaglig samarbeid i et prosjekt eller for å arbeide med utviklingsmål). Tid er en knapp ressurs, og det må avklares hvor samarbeid er nødvendig ut fra kriterier som for eksempel gjensidig avhengighet, koordineringsbehov og utviklingsmål.

Å avklare hva

Tilsvarende bør det avklares hvilke arbeidsoppgaver som skal og bør legges inn i den kollektive tiden og hvilke som skal utføres individuelt. Det kan for eksempel gjøres ved hjelp av et skjema som det i Figur 10.

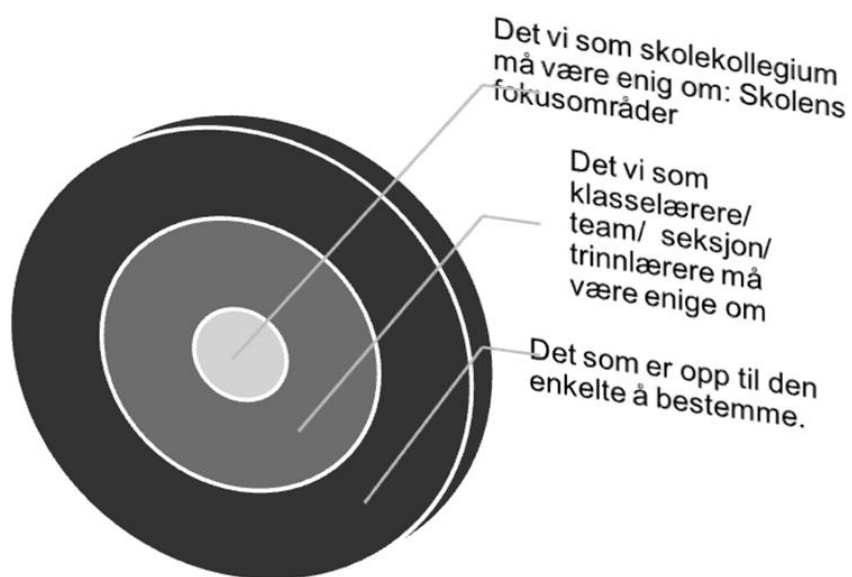
Identifisere oppgaver som krever og ikke krever samarbeid

Oppgaver vi kan og bør utføre kollektivt	Oppgaver vi kan og bør utføre individuelt

Figur 10: Skjema for klassifisering av individuelle og kollektive oppgaver

Kollektive arenaer kan bli kollektive nederlag, ikke minst når det blir brukt til oppgaver vi like gjerne kunne utført hver for oss. Derfor er avgrensninger nødvendig, som vist i Figur 11.

Avgrensning er også nødvendig når det gjelder etos og autonomi. Hva må vi stå sammen om? Hvor kan vi være forskjellig? Hva må vi være enig om, og hva er opp til den enkelte?



Figur 11: Områder som krever og som ikke krever enighet

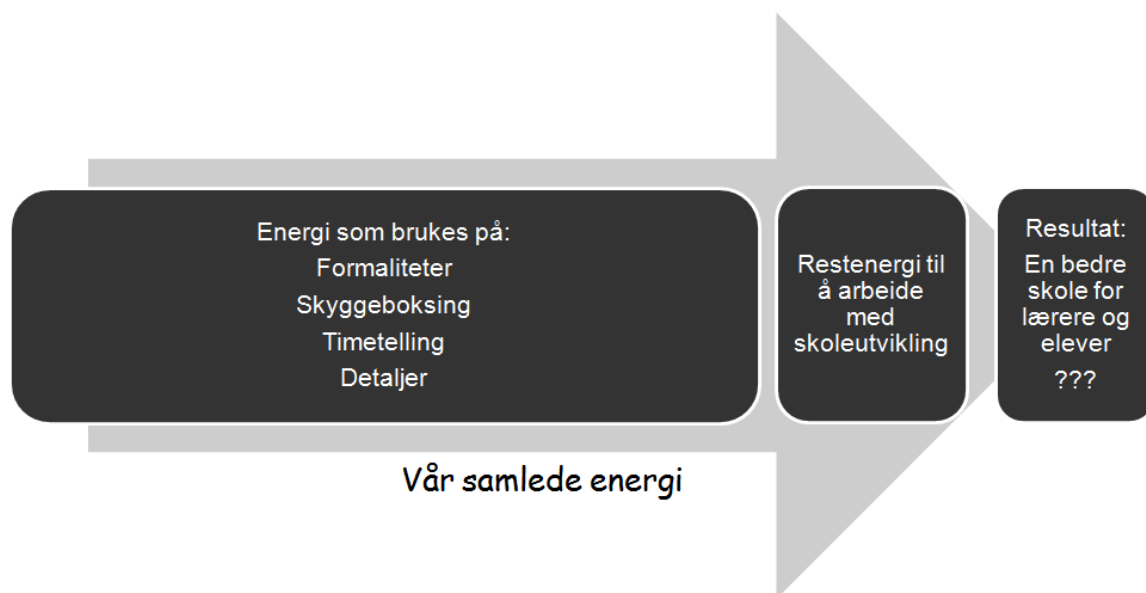
Lærere må ha stor grad av autonomi når det gjelder valg av metode, men skoler trenger også en kollektiv autonomi (Andreassen, Irgens og Skaalvik, 2009): En kollektiv dimensjon der de i sitt lokale frirom sammen utvikler en skolekultur og en praksis som gjør skolen til noe "eget" og annerledes fra andre skoler. Det er i denne kollektive enigheten at en skole kan utvikle et etos som kommer til uttrykk i praktisk handling.

Å utvikle kollektiv kompetanse

En av de mest avgjørende forutsetningene for å utvikle god samhandling og en effektiv organisasjon er kollektiv kompetanse. Hvis den kollektive kompetansen ikke er til stede, vises det snart i form av dårlige møter, saker som ikke kommer ut av verden, problemer som aldri kommer på bordet, sterke markeringsbehov og personer som passiviseres eller melder seg ut.

Vi har begrenset energi. Den samlede energi i et personale kalles synergi (Irgens 2007). Når vi kommer sammen kan effekten av denne synergi bli god eller dårlig. En positiv synergieffekt har vi når vi sammen skaper noe vi ikke ville klart hver for oss. Men når den kollektive kompetansen er lav, bruker vi av den totale energi til ikke-konstruktive

aktiviteter, som for mye tid på formaliteter, skyggeboksing (tar ikke opp det som det egentlig gjelder), timetelling ut over hva som er fornuftig, og fokus på detaljer. Dermed er det lite energi igjen til de oppgaver vi egentlig er kommet sammen for å løse.



Figur 12: Når samarbeid blir energitappende

Å unngå at vi får en negativ synergieffekt krever at kompetansen heves. Vi trenger god møteledelse, gode kommunikasjonsferdigheter, kompetanse i å planlegge og lede utviklings- og læringsprosesser, effektive rutiner og støttende ledelse for at møter skal få et godt innhold og samarbeid bli effektivt og energigivende i stedet for det motsatte.

Kortfattede generelle anbefalinger

I kapitlene over har det blitt rettet anbefalinger og tips til skolene og deres ledere. I det følgende vil jeg til slutt kort komme med noen andre anbefalinger og ideer til beslutningsnivåene *over* skolene:

Etabler permanent fellestiltak mellom partene for utvikling av skolesektoren

Skoleverket har en til dels sunn skepsis mot å lære av næringslivet, bl.a. fordi det er en forestilling om at privat sektor er mindre demokratisk enn offentlig sektor. Men samarbeid mellom partene i privat sektor har en lang og stolt tradisjon i Norge, ikke minst når det gjelder fellestiltakene til LO og NHO om bedriftsutvikling.

Nedfelt i Hovedavtalen mellom LO og NHO - Hovedorganisasjonenes Fellestiltak - finner vi "Tilleggsavtale 1" som er en egen avtale om bedriftsutvikling der det bl.a. heter at "Hovedorganisasjonenes Fellestiltak - vil gi faglig veiledning og støtte ved igangsetting og gjennomføring av utviklingstiltak etter denne avtale." Bortsett fra samarbeidet rundt særavtale SFS 2213 om lokale arbeidstidsavtaler har Utdanningsforbundet og KS ingen tilsvarende permanent modell.

Det faste samarbeidet mellom LO og NHO om bedriftsutvikling gjør at gode intensjoner kan følges opp i praksis og bedriftene få støtte og hjelp. Den gir sentrale intensjoner tyngde, fører til økt utviklingskompetanse og øker legitimiteten til sentralleddene når utviklingstiltak avtales. Sentralleddenes legitimitet har vært lav i flere av skolene i undersøkelsen. Man har trukket i tvil om de "virkelig mener noe" med særavtalen. Den har vært oppfattet som en ad hoc avtale for å få en større avtale i havn. Et stående samarbeid om fellestiltak etter LO og NHO's modell vil kunne skape større seriøsitet og tyngde i arbeidet for å skape en bedre skole.

Skolekunnskap sterkere inn i lærerutdanningen

Det er vanskelig for rektorer og tillitsvalgte å innføre en arbeidstidsavtale hvis lærere har profesjonsverdier som gjør at de stritter i mot å bruke tid på den kollektive dimensjonen, eller hvis de ikke har grunnleggende kunnskap om hva det innebærer å arbeide i komplekse skoleorganisasjoner. Lærere trenger en profesjonell organisasjonskunnskap, og den må gjelde alle, ikke bare de som har ambisjoner om å bli

ledere. Partene bør arbeide for at dette kommer inn som eget obligatorisk fag i lærerutdanningen hvis det ikke tydelig lar seg innarbeide i det nye pedagogikkfaget.⁷

Kanalisér flere midler til kollektive tiltak på skolenivå

Det er blitt satset mye på etter- og videreutdanning av lærere i forbindelse med Kunnskapsløftet. Hvis disse tiltakene primært retter seg mot enkeltlærere vil ikke den kollektive dimensjonen i skoler utvikles. Tvert i mot kan det være med på å sementere allerede etablerte profesjonsoppfatninger (Irgens og Ertsås 2008).

Det bør derfor kanaliseres flere midler til lokal skoleutvikling i forbindelse med en videreføring av avtalen om lokale arbeidstidsordninger.⁸

Viderefør avtalen med forsterket utviklingsfokus

Skolene har på ulike måter arbeidet med avtalen. Hovedinntrykket er at de formelle sidene ved avtalen har tatt det meste av tiden, og at ikke alle skolene har klart å bygge sine avtaler på felles utviklingsmål eller har brukt avtalen aktivt i lokalt utviklingsarbeid.

Men det er en ting som går igjen i alle skolene: *De har utarbeidet skolebaserte avtaler, og felles forståelse av den lokale avtalen.* Noen har også lagt ned et stort arbeid i å kartlegge arbeidsoppgaver og ressursbruk.

Nå uttrykkes det et ønske om å dra nytte av all arbeidsinnsatsen for å utvikle egen skole.

Min viktigste anbefaling er derfor at *arbeidstidsavtalen bør videreføres, med enda større vekt på lokal skole- og kvalitetsutvikling.*

⁷ Jfr. Stortingsmelding 11. (2009) *Læreren – rollen og utdanningen.*

⁸ Utdanningsdirektoratets programmer "Fra ord til handling" er et eksempel på kollektivt orienterte tiltak.

Det er lagt ned et stort arbeid på så vel formalisering og bevisstgjøring, men potensialet i denne innsatsen er ennå ikke realisert. I dette lyset bør avtalen videreføres med en sterkere vektlegging av hva den skal brukes til; dvs. utvikling av den enkelte skole til beste for lærer så vel som elev.

Ressurser

Prosjekt lokale arbeidstidsavtaler i Nord-Trøndelag har en egen nettside. Her er prosjektet beskrevet. Skolenes lokale arbeidstidsavtaler er også lagt ut, i tillegg til møtereferater og annet materiell. Nettstedets adresse er:

http://www.utdanningsforbundet.no/UdfTemplates/Page_35777.aspx

Generell informasjon er også å finne på <http://www.ks.no> og <http://www.utdanningsforbundet.no>

Vedlegg: Gruppesvar fra konferanse 17.02.2009 Rica hell Stjørdal

(Anbefalinger fra deltakerne for videre prosess)

REFERANSER

Achinstein, B. (2002). Conflict amid community: The micropolitics of teacher collaboration. *Teachers College Record*, 104, 421–455.

Andreassen, R.A.; Irgens, E.J. & Skaalvik, E.M. (2009) : Skoleledere under press. I: *Skoleledelse. Betingelser for læring og ledelse i skolen*. Trondheim: TAPIR, s. 13-22

Andrews, D., & Lewis, M. (2002). The experience of a professional community: Teachers developing a new image of themselves and their workplace. *Educational Research*, 44, 237–254.

- Argyris, C. (2003). "Actionable Knowledge." In T. Tsoukas & C. Knudsen (eds.). *The Oxford Handbook of Organization Theory*, s. 423-452, Oxford, Oxford University Press.
- Bungum, B., Dahl, T., Gullikstad, B., Molden, T. H., & og Rasmussen, B. (2002). *Tid til en kollektiv og attraktiv skole. Evaluering av sentralt initierte forsøk med alternative arbeidstidsordninger i skoleverket*. Trondheim: SINTEF.
- Dahl, T. (2004). *Å ville utvikle skolen. Skoleeiers satsing på ledelse og rektors rolle*. Trondheim: SINTEF.
- Dahl, T., Klewe, L., & Skov, P. (2004). *En skole i bevegelse : Evaluering af satsning på kvalitetsudvikling i den norske grundskole*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Irgens, Eirik J. (2007) *Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget
- Irgens, E.J., & Ertsås, T.I. (2008) Higher Education as Competence Program Providers in a Nationwide School Reform . I: Claus Nygaard & Clive Holtham: *Understanding Learning-Centred Higher Education* København: CBS Press, s. 265-282
- Kvale, S. (1997) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: ad Notam Gyldendal
- Møller, J., & Fuglestad, O. L. (red.). (2006). *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pedder, D., James, M., & MacBeath, J. (2005). How teachers value and practise professional learning. *Research Papers in Education*, 20, 209-243.
- Rusch, E. A. (2005). Institutional barriers to organizational learning in school systems: The power of silence. *Educational Administration Quarterly*, 41, 83-120.
- Rutter, M., Maughan, B., & Motimore P. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Bath: Pitman Press.
- Silins, H. C., Mulford, W. R., & Zarins, S. (2002). Organizational learning and school change. *Educational Administration Quarterly*, 38, 613-642.
- Stake, R. E. Program evaluation. (1973) Particularly responsive program evaluation. *Paper presented at a conference on "New Trends in Evaluation"*, Goteborg, Sweden, October 1973
- Stake**, R. E. (1995) *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Statistisk sentralbyrå (1995). Stort psykisk arbeidspress i læreryrket. *Samfunnsspeilet*, nr. 4, 1995. Lastet ned april 27, 2007, fra <http://www.ssb.no/samfunnsspeilet/utg/954/2.html#a3>
- Statistisk sentralbyrå (2006). Få indikasjoner på økt arbeidspress generelt i arbeidslivet. *Samfunnsspeilet*, nr. 1, 2006. Lastet ned april 27, 2007 fra <http://www.ssb.no/vis/samfunnsspeilet/utg/200601/06/art-2006-03-08-01.html>
- Stecher, B. M.; Davis, W.A. (1987) *How to focus an evaluation*. Newbury Park: Sage
- Stortingsmelding 11. (2009) *Læreren – rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet